

## **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

**Flávio Daniel Gomes Camacho**

**Relatório de Estágio de Mestrado em  
Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**Abril, 2015**

# **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Flávio Daniel Gomes Camacho

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Fernando Ribeiro Martins e co-orientação da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques. Supervisão da prática de ensino da responsabilidade da Dr.ª Filomena Maria Mendes Cardoso e da Dr.ª Maria Isilda Santos Feliciano Medroa, respectivamente professoras na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Seomara da Costa Primo (Amadora) e na Escola Básica e Secundária Passos Manuel (Lisboa).





Ao Valter Camacho.

“Porque é que tive de nascer diferente?”



Nota: O Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário foi escrito seguindo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1945. Os documentos, em anexo, produzidos no âmbito do estágio na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Seomara da Costa Primo e na Escola Básica e Secundária Passos Manuel foram escritos conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor desde 2009.



## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Fernando Martins, à Professora Doutora Raquel Henriques, à Professora Filomena Cardoso e à Professora Isilda Medroa pelo apoio prestado na orientação deste Relatório. Foi gratificante poder aprender com a vossa experiência.

A todos os meus amigos e colegas, especialmente aqueles que têm vindo a repetir: “vá lá Flávio, tens de acabar o Relatório!”.

A toda a minha família, pela preciosa motivação que me deram ao longo destes anos académicos, pelas oportunidades únicas e por me terem apoiado sempre e aconselhado nas situações mais difíceis.

Ao Élvio Camacho pela *casa do Pon* na Praça da Figueira que me serviu de base durante grande parte do tempo passado em Lisboa.

Ao Ricardo Alexandre pelo apoio incansável.

Ao Nuno Magalhães em especial, com quem aprendo sempre algo novo, pelo apoio na revisão deste Relatório.



## Índice

Introdução .....	1
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>5</b>
I. 1. A Escola Inclusiva.....	5
I. 2. A Declaração de Salamanca.....	6
I. 3. Princípios Orientadores da Educação Inclusiva .....	7
I. 3.1. Educação Inclusiva pela Cooperação (Aprendizagem Cooperativa) .....	11
<b>Capítulo II - Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>14</b>
II. 1. O Ensino da História.....	14
II. 1.1. Descrição e análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de História.....	14
II. 1.1.1. 7.º ano – Contributos das Primeiras Civilizações .....	19
II. 1.1.2. 9.º ano – O Clima de Crise e a Difusão das Ideias Socialistas e Republicanas.....	21
II. 1.1.3. 9.º ano – A Revolução Republicana; Realizações e Dificuldades da 1.ª República; Reacção Autoritária e a Ditadura Militar .....	22
II. 1.1.4. Proposta de estratégia de intervenção e inclusão com alunos com NEE em contexto de sala de aula (História).....	23
II. 1.1.4.1. O Jogo/Simulação como estratégia pedagógica para a Inclusão. ..	23
II. 2. O ensino da Geografia .....	26
II. 2.1. Descrição e análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de Geografia.....	26
II. 2.1.1. As Características Climáticas de Portugal Continental – 10.º ano, CPTT .....	29
II. 2.1.2. A Morfologia dos Arquipélagos dos Açores e da Madeira – 10.º ano, CPTT .....	30
II. 2.1.3. Os Problemas na Distribuição da População – 10.º ano, CCHLH .....	32
II. 2.1.4. Teste de Avaliação – Geografia A - 10.º ano (Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º do DL 3/2008) – CCHLH .....	34
II. 2.1.5. Teste de Avaliação – Geografia A - 11.º ano (Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º do DL 3/2008) – CCHLH .....	35
<b>Capítulo III - Tratamento dos Dados .....</b>	<b>37</b>
III. 1. Problemática, Objectivos e Hipóteses .....	37
III. 2. Problemática – Análise de Dados .....	38
III. 2.1. Dados Biográficos.....	39
III. 2.2. Formação e Experiência.....	41
III. 2.3. Práticas e Estratégias Pedagógicas .....	43
III. 3. Objectivo e Hipótese .....	47

III. 3.1. As Atitudes dos Professores em Relação à Inclusão segundo o “Departamento Curricular” .....	47
3.1.1. Hipótese 1: As atitudes dos professores em relação à inclusão diferenciam segundo a pertença a determinado departamento curricular.....	47
3.1.2. Hipótese 2: As opiniões dos professores sobre as formas de intervenção diferenciam segundo a área curricular .....	49
<b>Capítulo IV - Considerações Finais .....</b>	<b>51</b>
Bibliografia.....	56
Legislação Consultada.....	59
Recursos Digitais: Vídeos e Jogo .....	60
Anexos .....	I
I. Questionário: Necessidades Educativas Especiais (Práticas e Estratégias Educativas).....	II
II. Planificação de Unidade – A.2. Contributos das Primeiras Civilizações .....	IV
III. Plano de Aula – A.2. Contributos das Primeiras Civilizações .....	V
IV. Ficha de Trabalho – A Civilização Egípcia.....	VI
V. Ficha de Trabalho n.º 2 (Parte I) – Hebreus e Fenícios .....	VII
VI. Ficha Informativa – Desenvolvimento da Escrita .....	VIII
VII. Ficha de Trabalho n.º 2 (Parte II) – Hebreus e Fenícios .....	IX
VIII. Metodologia de Estudo – A.2. Contributos das Primeiras Civilizações .....	X
IX. Grelha de Observação/ Avaliação em Aula.....	XI
X. a) Planificação de Unidade – I.2. Portugal: Da 1.ª República à Ditadura Militar/ I.3. Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança.....	XII
b) Plano de Aula – I.2. Portugal: Da 1.ª República à Ditadura Militar .....	XIII
XI. Debate Silencioso – A Crise da Monarquia Portuguesa.....	XIV
XII. Ficha de Trabalho n.º 2 – Difusão das Ideias Socialistas e Republicanas .....	XV
XIII. Ficha de Trabalho: A Mumificação .....	XVI
XIV. Ficha de Auto-Avaliação .....	XVII
XV. Plano de Aula – B2.1. As Características Climáticas de Portugal Continental .....	XVIII
XVI. Guião de Exploração do Vídeo – O Quadro Natural de Portugal – O Clima .....	XIX
XVII. <i>PowerPoint</i> - O Quadro Natural de Portugal .....	XXIII
XVIII. Guião de Exploração dos Vídeos .....	XXV
XIX. Portugal em Notícia .....	XXVI
XX. <i>PowerPoint</i> – Geografia A – A Distribuição da População Portuguesa.....	XXVIII
XXI. Ficha Informativa – Instrumentos de Gestão Territorial .....	XXIX
XXII. Guião do Trabalho de Grupo – O Plano Director Municipal.....	XXX
XXIII. Teste 2 – Geografia A 10.º ano (versão adaptada).....	XXXII
XXIV. Teste 2 – Geografia A 11.º ano (versão adaptada) .....	XXXV
XXV. Estatística Descritiva.....	XXXIII
XXVI. Estatística Inferencial.....	XXXIX

## **Glossário**

CCHLH – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

CEI – Currículo Específico Individual

CPTT – Curso Profissional Técnico de Turismo

DL – Decreto-Lei

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PDM – Plano Director Municipal

PEI – Projecto Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA – Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção

PIT – Plano Individual de Transição

PQND – Professores do Quadro de Nomeação Definitiva

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

## **Resumo**

O Relatório descreve a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Este Relatório está organizado em quatro partes. Na primeira parte, é feita uma breve contextualização da temática, assim como a sua justificação em termos sociais e educativos. Segue-se a fundamentação teórica baseada na pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo. Na segunda parte, são descritas algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) bem como uma reflexão sobre as opções metodológicas. A terceira parte, contempla a apresentação e análise dos dados recolhidos. Por último, apresentam-se as conclusões inferidas a partir da análise dos dados, evidenciando o alcance e as consequências dos resultados.

As principais conclusões deste trabalho, obtidas através da aplicação e análise dos dados recolhidos de um questionário, evidenciam que as atitudes dos professores não são significativamente diferentes e não são influenciadas pela variável departamento curricular.

Apesar de não poder extrapolar resultados para a comunidade escolar, devido ao tamanho reduzido da amostra em relação à realidade do sistema educativo, este trabalho poderá contribuir para suscitar a discussão da temática pelos professores que aceitaram responder ao questionário proposto e para uma consciencialização, cada vez mais profunda, da necessidade de mudar atitudes e práticas, de modo a tornar as escolas do ensino regular um lugar realmente inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Escola, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais.



## **Abstract**

The report describes the Supervised Teaching Practice of the Master's in History and Geography Teaching - 3rd Cycle of Basic and Secondary Education.

This report is composed by four sections. The first section is a brief contextualisation of the subject as well as its justification in social and educational terms. It follows the theoretical substantiation based on the biographic research of the subject of this study.

In the second part, some experiences of teaching and learning developed during the supervision teaching practice are described as well as a reflexion about the methodical options taken in this process.

The third part of the dissertation complies the presentation and analyses of all data collected for this study. In the fourth and last part, the conclusions inferred from the analysis of all data are presented, evidencing the key achievements and consequences of the results.

The main conclusions of this study gathered by applying and analysing all data obtained from a survey, point out that teachers' attitudes/ behaviours are not significantly different and are not influenced by the various school departments.

Not being possible to extrapolate the results to the school community as a whole, due to the small size of the pattern in relation to the reality of the education system, this report raises a topic of discussion among teachers who agreed to participate in the survey and creates an awareness about the need of change some attitudes and practices in order to make schools an inclusive place.

**Keywords:** Inclusive Education, School, Special Education, Special Educational Needs.



## **Introdução**

O presente Relatório resulta do exercício da prática de ensino supervisionada (PES), integrado na componente não lectiva do Mestrado de Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano lectivo 2012/2013 e 2013/2014. O trabalho desenvolvido na PES ocorreu em dois momentos: de meados de Setembro de 2012 a Fevereiro de 2013, na Escola Secundária Seomara da Costa Primo (Amadora), dedicada à disciplina de História, sob a orientação da Professora Filomena Cardoso; e de meados de Setembro de 2013 a Fevereiro de 2014, na Escola Básica e Secundária Passos Manuel (Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado), dedicada à disciplina de Geografia, sob a orientação da Professora Isilda Medroa.

A definição do tema decorreu da experiência pessoal com familiares com necessidades educativas especiais (NEE) integrados em escolas de ensino regular. Integração essa que acompanhei desde cedo e que me suscitou dúvidas em relação à eficácia e desenvolvimento do processo. Além disso, tive a oportunidade de trabalhar, em ambas as escolas onde decorreu a PES, com alunos com NEE.

Numa primeira fase, o tema foi circunscrito ao estudo da inclusão de alunos com NEE – Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção, no entanto, a presença de alunos NEE de carácter variado em ambas as escolas, levou a um repensar do tema proposto inicialmente para um estudo mais geral, sem particularizar qualquer NEE.

A inclusão de crianças e jovens com NEE nas escolas de ensino regular resultou de um longo processo e do esforço de muitas pessoas envolvidas na defesa dos direitos humanos e, mais concretamente, no acesso de todas as crianças à educação.

A Conferência de Salamanca, da qual resultou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marcou o início da preocupação dos sistemas educativos europeus e internacionais em assegurarem a igualdade de acesso e sucesso educativos a todos os alunos, dos vários contextos étnicos, culturais e sociais. No fundo, o conceito de inclusão compreende todas as crianças e jovens, aos quais o sistema educativo se deve adaptar. (Lindqvist, 1994, citado por UNESCO, 2005:10).



Além disso, a inclusão é apontada como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem”. (UNESCO, 2005:9).

Nesta perspectiva, exigem-se hoje sistemas educativos e, sem dúvida, escolas para todos, onde impere o “conceito de inclusão, de cooperação e partilha (...) onde todos, activa e cooperativamente, aprendem com todos” (Leitão, 2010:183). Além disto, exigem-se principalmente professores que desenvolvam estratégias adequadas no processo de ensino-aprendizagem para enfrentarem os desafios e a diversidade existentes nas escolas. Para tal, exige-se uma mudança de atitudes da parte de toda a comunidade escolar, mas em especial, aos professores, os principais agentes da inclusão. Reconhecidos como “a esperança da inclusão” (Rodrigues, 2003:100) os professores têm de assumir definitivamente o seu papel na implementação e concretização efectiva da inclusão numa “escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola” (César, 2003:122).

Vários estudos demonstram o aumento de atitudes favoráveis à inclusão de alunos com NEE nas escolas da parte da comunidade escolar (Scruggs e Mastropieri, 1996; Stainback, 2000:27-40; Villa e Thousand, 1996:29-45).

Contudo, a falta de preparação dos professores para responderem às necessidades destes alunos e a responsabilidade acrescida são os maiores entraves colocados por aqueles para a aceitação dos mesmos nas escolas regulares (Correia e Martins, 2000). Esta mesma falta de preparação e de conhecimentos tem sido uma tendência constantemente referida ao longo dos anos, o que não deixa de ser preocupante como referem Scruggs e Mastropieri (1996). Ainda segundo os mesmos autores, a maioria dos professores diz apoiar os princípios da filosofia inclusiva, mas uma percentagem elevada acaba por não os praticar como resultado da falta de preparação e de conhecimentos para responderem às exigências dos alunos com NEE.

Na opinião de Kauffman (1989), a falta de aceitação da inclusão por parte dos professores não está relacionada com qualquer tipo de aversão às crianças com NEE ou à falta de competência dos professores, mas antes com um “lúcido cálculo dos custos e benefícios de um ensino para todas as crianças” (*idem*:8) que os leva a considerar as adaptações como ineficazes. O mesmo autor refere ainda não haver provas sobre a aceitação da inclusão ou não inclusão por parte dos professores do ensino regular, nem se têm competências e conhecimentos indispensáveis à sua implementação ou para responderem de forma eficaz às exigências dos alunos com NEE.

Tendo em conta que se pretende analisar se a filosofia de inclusão está presente na escola actual e o contributo dos professores enquanto intervenientes directos, o presente estudo tem a seguinte questão de investigação:

“Estarão os princípios da inclusão presentes nas escolas de ensino regular do sistema educativo em Portugal?”

Interessa verificar se os professores manifestam uma atitude inclusiva, neutra ou não inclusiva em relação à presença e atendimento de alunos com NEE no ensino regular. Quais as práticas pedagógicas adoptadas no ensino dos alunos com NEE? Os apoios pedagógicos promovem o sucesso educativo? As atitudes dos professores perante a inclusão estão relacionadas com a variável departamento curricular?

Desta forma, para o presente estudo foram tidas como variáveis dependentes, as atitudes dos professores, assim como as práticas e os apoios pedagógicos. Como variável independente o departamento curricular.

Após uma leitura exploratória de alguma documentação relacionada com a temática foram definidos os seguintes objectivos:

- a) Verificar o grau de formação e experiência dos professores para trabalhar com alunos com NEE;
- b) Conhecer os benefícios e/ou dificuldades na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- c) Recolher informações sobre os apoios pedagógicos adoptados para a inclusão de alunos com NEE;
- d) Verificar se as atitudes dos professores em relação à inclusão variam segundo a pertença a um departamento curricular.

Tendo em conta os objectivos definidos, foi formulada a seguinte hipótese:

**H<sub>A</sub>:** As atitudes dos professores em relação à inclusão variam segundo a pertença a um determinado departamento curricular.

Para concretizar os objectivos estabelecidos e verificar a hipótese acima mencionada, foi elaborado um questionário<sup>1</sup> para recolher os dados referentes às atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE. Recorreu-se para tal, a uma amostra de 117 professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. A aplicação deste questionário ocorreu durante o terceiro período do ano lectivo 2012/2013, na parte final do primeiro período e início do segundo período

---

<sup>1</sup> vide Anexo I – Questionário – Necessidades Educativas Especiais (Práticas e Estratégias Educativas)

do ano lectivo 2013/2014. A opção de realizar todos os questionários presencialmente permitiu despistar quaisquer dúvidas no preenchimento do mesmo e obter o máximo de informação junto dos professores. Apesar da amostra ser reduzida, no sentido em que não é representativa do sistema educativo português, foram recolhidos dados em várias cidades de Portugal Continental e Arquipélago da Madeira, nomeadamente, Lisboa (28 questionários), Sines (9 questionários), Santo André (8 questionários), Faro (29 questionários) e Funchal (43 questionários).

Após a aplicação dos questionários, os mesmos foram tratados e analisados com recurso aos programas *Microsoft Excel* e *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)*.

A justificação deste estudo está relacionada com a necessidade de saber, no actual panorama educativo português, com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, se a inclusão está de facto a ser adoptada pelos professores nas escolas regulares.

Este Relatório está organizado em quatro partes. Na primeira parte, é feita uma breve contextualização da temática, assim como a sua justificação em termos sociais e educativos. Segue-se a fundamentação teórica baseada na pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo. Na segunda parte, são descritas algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) bem como uma reflexão sobre as opções metodológicas. A terceira parte, contempla a apresentação e análise dos dados recolhidos. Por último, apresentam-se as conclusões inferidas a partir da análise dos dados, evidenciando o alcance e as consequências dos resultados.

# Enquadramento Temático

## I. 1. A Escola Inclusiva

Em 1959, surgiu na Dinamarca um movimento dirigido pelas associações de pais contra as escolas segregadoras. Foi introduzida na legislação dinamarquesa “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen in Bautista, 1996, citado por Niza, 1996:141). Em 1967 surgiram na Suécia novos movimentos liderados por Nirje que consideraram a normalização como a forma de “tornar acessíveis a todos os indivíduos com deficiências padrões de vida quotidiana o mais próximo possível, ou mesmo idênticos, às circunstâncias e modos de vida normais da sociedade” (Nirje, 1969, citado por Florian, 2003:35).

Foi no contexto desta nova perspectiva integradora que surgiu, em 1975, nos Estados Unidos, o Decreto-Lei da Educação para todas as crianças deficientes (*Public Law 94-142*, “*Education for All Handicapped Children Act*”. Esta Lei, segundo Bairrão (1998:22) deliberou alguns princípios e procedimentos:

- a. “Direito a uma educação pública adequada às necessidades de cada um;
- b. Direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de gestão adequados sob o ponto de vista linguístico, cultural e psicométrico;
- c. Estabelecimento de um Plano Educativo Individual;
- d. Educação num meio o mais restritivo possível”.

Em suma, esta lei definiu que as crianças portadoras de deficiência devem receber uma educação em tudo idêntica à dos seus pares, cabendo às escolas identificar e responder às necessidades individuais de cada um e passando a mesma a ser o espaço de excelência de inclusão do indivíduo na sociedade.

O termo necessidades educativas especiais (NEE) surgiu pela primeira vez na Europa com o Relatório Warnock (1978). Este termo trouxe uma visão socialmente menos discriminativa das crianças com deficiência e, por outro lado, possibilitou o alargamento do apoio da educação especial a todos os alunos que tivessem dificuldades no ensino-aprendizagem. O relatório considera que as NEE englobam uma variedade de situações que exigem à escola a garantia de condições de acesso ao currículo e de sucesso escolar através de recursos e estratégias que visam combater as dificuldades escolares sentidas pelos alunos, nomeadamente (Niza, 1996:143):

- a. “A necessidade de disponibilizar meios especiais de acesso aos conteúdos e ao currículo – através de alterações no meio físico da escola, aquisição de recursos e equipamento específico e a utilização de técnicas de ensino específicas;
- b. A necessidade de elaborar currículos individuais ou adequados;
- c. A necessidade de alterar a organização e o clima emocional nos quais se processa a educação – através da criação de ambientes afectivos que favoreçam a integração”.

Os princípios defendidos pelo movimento de integração e, mais concretamente, o direito das crianças com necessidades educativas especiais terem uma educação pública, livre e adequada às suas necessidades num ambiente o menos restritivo possível acabaram por não ser efectivamente concretizadas. Era necessário compreender a mudança a todos os níveis (professor, aluno, os serviços de educação locais e nacionais) para que a escola criasse condições que permitissem responder às necessidades dos alunos com NEE. Era também fundamental apostar numa adaptação séria e eficaz do ensino regular de forma a facilitar a aprendizagem de todos os alunos sem excepção, superando obstáculos como os valores e atitudes existentes, a falta de compreensão, a falta de conhecimentos necessários, recursos limitados e uma organização desadequada.

## **I. 2. A Declaração de Salamanca**

Como resultado do fracasso da filosofia de integração e das práticas educativas desenvolvidas que permitiam a coexistência de dois sistemas (regular e especial), a UNESCO promoveu, em 1994, a Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas em Salamanca.

A conferência teve como objectivo estabelecer princípios, políticas e práticas na área das NEE com vista à implementação de uma educação inclusiva a nível universal.

A Declaração de Salamanca adoptou o conceito de NEE “a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Art.º 3.º) e defendeu o

papel das escolas regulares no combate às atitudes discriminatórias e na criação de sociedades inclusivas, orientadas “para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos” (Art.º 4.º).

A proclamação dos princípios desta declaração resultou do consenso europeu e internacional sobre as medidas a adoptar na educação das crianças, jovens e adultos com NEE no sistema regular de educação.

Anuncia-se, por um lado, a necessidade de reorganizar a escola enquanto instituição “capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades” (Art.º 3.º) e, por outro, reformular os programas educativos para dar resposta às características, interesses e capacidades individuais independentemente das suas dificuldades. É pedido às escolas que garantam “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias” (Art.º 3.º), facultem aos alunos com NEE o apoio suplementar de que precisam, mesmo aqueles que “apresentem incapacidades graves”.

Manifesta-se assim que o “princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Art.º 7.º).

### **I. 3. Princípios Orientadores da Educação Inclusiva**

Alguns autores mencionam o termo “educação inclusiva” como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com NEE na escola regular” (Hegarty, 1994, citado por Rodrigues, 2004:15), sendo a inclusão “o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todos os alunos enquanto indivíduos ao considerar a organização dos seus currículos” (Sebba, 1996, citado por Florian, 2003:37).

A inclusão deve implicar a “inserção do aluno no ensino regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se, para este fim, com um apoio apropriado (...) às suas características e necessidades” (Correia, 2008:21). Essa inserção vai exigir a transferência de crianças e jovens com NEE “de instituições isoladas e segregadas para o seio da comunidade, de escolas especiais para escolas regulares” (Fonseca, 2002:18), havendo por isso a necessidade de criar “um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos” (Rodrigues, 2001:13).

Cabe às escolas determinarem a forma como se podem suprimir, em relação a qualquer aluno, as barreiras à sua aprendizagem e à sua participação ou, pelo menos, diminuir as atitudes discriminatórias, acções e barreiras institucionais, no caso das incapacidades.

O processo de inclusão não pode ser tarefa exclusiva da escola como instituição. A mudança de paradigma não se realizará apenas através de discursos políticos, instrumentos legais ou reformas por decreto. O facto é que muitos professores não estão preparados, e a motivação para melhorar as suas práticas educativas é abalada pelas condições de trabalho, em que há um número excessivo de alunos na sala de aula, e não há um ambiente adequado, quer em termos de recursos materiais, quer humanos para suprimir as dificuldades para a recepção dos alunos.

Em 2005, no relatório “Orientações para a Inclusão”, a UNESCO definiu a inclusão “como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação” (UNESCO, 2005:10). A concretização deste processo exige, por um lado, uma “modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (*idem*:11) e, por outro, a adopção de “uma visão alargada da Educação para Todos (...) incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão (*idem*:8).

O movimento da escola inclusiva e a Declaração de Salamanca (1994) defendem que todos os alunos, quaisquer que sejam as suas características, devem ter as mesmas oportunidades no acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar as metas desejadas. Compete à escola a adopção de metodologias e recursos que respeitem os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. Cabe, assim, ao sistema educacional em geral e à escola em particular, numa perspectiva centrada na criança, estabelecer um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo (professores, órgãos de gestão, técnicos especializados) para que se incrementem processos de inovação que respondam com eficácia às dificuldades de todos os alunos, de forma a “favorecer o seu desenvolvimento pessoal, emocional, intelectual, linguístico e social” (Coll e Coll, 1995, citados por Baú e Kubo, 2009:29).

A inclusão, nos pressupostos até agora apresentados implica alterações profundas nas estruturas das escolas, nomeadamente através da adopção de metodologias educativas adequadas às suas necessidades que lhes possibilitem um desenvolvimento mais completo. A flexibilização curricular permitirá reorganizar o currículo, sequenciar as aprendizagens, e adoptá-las à população estudantil cuja heterogeneidade resultou da massificação do acesso à escola (Roldão, 2010).

Segundo Roldão a diferenciação ao nível dos conteúdos deve ser limitada e haver uma diferenciação ampla ao nível das actividades, pois “diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer níveis de chegada por causa das condições de partida” (Roldão, 1999:53). A implementação da diferenciação curricular como instrumento tem como finalidade maximizar as oportunidades de sucesso de cada aluno através de medidas de apoio pedagógico acrescido, a intervenção tutorial, a gestão flexível de critérios de avaliação e dos projectos curriculares.

A gestão do currículo pressupõe, antes de mais, o reconhecimento e aceitação da diversidade existente entre os alunos a nível sociocultural, a nível de aprendizagem, problemáticas específicas, preferências e ambições futuras.

Contudo, o reconhecimento dessa mesma diversidade dentro da mesma turma pode ter um efeito adverso com o desenvolvimento de atitudes e práticas que, em vez de promoverem a procura de respostas educativas mais adequadas, acentuam as diferenças pré-existentes, nomeadamente na categorização a partir das características dos alunos ou dos contextos de origem (minorias étnicas, religiosas, carências socioculturais). Reconhecer a diferenciação curricular como um instrumento de promoção da inclusão é fundamental e implica, por um lado, aprofundar o conhecimento dessas mesmas diferenças (Sousa, 2010:25) e, por outro, criar estratégias e actividades para aceder ao currículo, de modo a que o ensino-aprendizagem não fique centralizado e exclusivamente dependente da intervenção directa do professor.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que favorece a participação e a interacção dos alunos, através da organização de actividades de aprendizagem em pequenos grupos. Os alunos tornam-se, deste modo, co-responsáveis pela sua própria progressão escolar, mas também pelo desempenho do grupo em que estão inseridos, a par do desenvolvimento de atitudes e competências que, na interacção e cooperação de uns com os outros, favorecem a socialização, autonomia e responsabilização na construção de “uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes” (Leitão, 2010:20).

A associação entre a aprendizagem cooperativa e a inclusão acaba por se revelar, antes de mais, positiva para todos os alunos, para os professores habituados a trabalhar isoladamente, mas também para o sistema educativo em geral e para as escolas em particular, levando-as a repensar criticamente as suas práticas, os seus contextos de aprendizagem e o seu currículo. A aprendizagem cooperativa, a par de uma planificação sistemática e flexível, da liderança das escolas, dos recursos, dos apoios disponíveis e das estratégias de intervenção e avaliação podem contribuir para a implementação de uma educação inclusiva uma vez que elege a heterogeneidade



e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir o preconceito e proporcionar o conhecimento ao outro, apesar das suas diferenças ou semelhanças.

Sailor, (citado por Correia, 2008) considera que a inclusão implica seis componentes essenciais:

- a. “Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua área de residência;
- b. O ensino cooperativo e tutorial de pares apresenta uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, nomeadamente os alunos com NEE;
- c. A percentagem de alunos com NEE em cada escola/turma deve ser representativa da sua prevalência;
- d. Nenhum aluno deve ser excluído da escola por apresentar características diferentes dos demais;
- e. Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino;
- f. Todos os alunos e professores das escola podem beneficiar dos apoios dados pelos serviços de Educação Especial.”

Os princípios anteriormente referidos apontam para a necessidade de se construir uma sociedade mais inclusiva. Para isso é essencial, antes de mais, implementar uma escola “de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos” (Niza, 1996:147) e que concretize, segundo Costa *et al.* (2006, citado por Ferreira, 2011:45), os objectivos da Educação Inclusiva:

- a. “Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da equidade, isto é, o respeito e criação de oportunidades, independentemente das diferenças e adaptações a estas e dar qualidades de ensino que garantam o acesso e sucesso educativo;
- b. Promover o desenvolvimento de projectos educativos e curriculares baseados a inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere;
- c. Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos;
- d. Incentivar a participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula e do âmbito extra-escolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola;

e. Potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva activa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade, assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação”.

A escola inclusiva, a escola de todos e para todos é aquela que está em constante evolução, longe de atingir um estado perfeito, onde se “celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar” (César, 2003:119) e, acima de tudo, onde “a cada aluno é dada uma voz” numa escola “em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por se sentir respeitado” (*idem*:122).

### **I. 3.1. Educação Inclusiva pela Cooperação (Aprendizagem Cooperativa)**

Considerando que actualmente o ensino deve seguir os princípios da escola inclusiva, uma escola para todos, sem restrições curriculares e criadora de iguais oportunidades de aprendizagem, a diversidade assume-se assim como fundamental por permitir um ambiente enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem. Todos os alunos, com ou sem NEE, possuem ritmos de aprendizagem, interesses, motivações e conhecimentos próprios, e é com base nesta heterogeneidade que a escola deverá construir o seu currículo de forma a permitir que todos tenham igualdade de oportunidades.

O Sistema Educativo Português regulamenta a Educação Especial através do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, onde se considera que um aluno tem NEE se apresentar:

“... limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (n.º 1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008).

Considero ser importante estabelecer a diferença entre trabalho colaborativo e cooperativo para clarificar o conceito adoptado neste capítulo.

Damon e Phelps (1989, cit. in Fernandes, 1997:564), descrevem o trabalho colaborativo como sendo aquele em que os alunos assumem diferentes papéis na resolução de uma tarefa comum, sendo que cada um fica encarregue de uma determinada parte da tarefa. Ao subdividir o

trabalho os alunos trabalham individualmente na tarefa comum, podendo surgir competição entre alunos do mesmo grupo de trabalho.

No trabalho cooperativo os alunos trabalham sempre em conjunto na resolução da mesma tarefa (Damon e Phelps 1989, cit. in Fernandes, 1997:564) em vez de se separar a tarefa em diversas componentes. Esta metodologia de trabalho possibilita a discussão e a partilha de ideias e na opinião de Schoenfeld (1989, cit. in Fernandes, 1997:564), a interacção social é a componente central da aprendizagem cooperativa.

Utilizar metodologias de trabalho cooperativo é valorizar a diversidade dos alunos, as suas características e conhecimentos, estando assim a ir ao encontro à construção de uma escola inclusiva (Correia, 2003).

Segundo Leitão (2000:22) a aprendizagem é um acto social, um processo contextualizado fortemente ligado aos mecanismos interactivos e comunicativos do contexto social em que decorre, pelo que defende a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de excelência para a inclusão de todos os alunos.

A metodologia de trabalho cooperativo é apresentado por Lopes e Silva (2009:4) como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objecto”.

Niza (1998:79) defende que a aprendizagem cooperativa tem-se revelado a melhor estratégia para a aquisição de competências, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola. O mesmo autor defende que, no que diz respeito à aceitação das diferenças, as práticas educativas de aprendizagem cooperativa revelam níveis superiores de aceitação com alunos com NEE.

Em suma, a utilização de técnicas de aprendizagem cooperativas proporcionam uma maior aptidão para adoptar pontos de vista cognitivos e emocionais, mais do que as experiências de aprendizagem competitiva e individualizada.

Ainscow (1998:184) considera que as abordagens educativas centradas na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo podem ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem. Os alunos não devem apenas estar juntos mas, acima de tudo, devem aprender juntos.

Em contexto de sala de aula a aprendizagem cooperativa deverá ser tida como uma ferramenta para o processo da inclusão. Além de ter em conta a individualidade de cada um, este modelo pedagógico permite o desenvolvimento de interacções positivas entre os alunos.

A sociedade e, em particular, a escola, está a tomar consciência de que as pessoas com deficiência devem assumir o seu papel como cidadãos exercendo os seus direitos. A isto podemos chamar de inclusão – o reconhecimento e aceitação na sociedade destes indivíduos com limitações.



# Prática de Ensino Supervisionada

## **II. 1. O Ensino da História**

Segundo Harvey Robinson (1912, citado por Felgueiras 2008:21) “history should not be regarded as a stationary subject which can only progress by refining its methods and accumulating, criticizing, and assimilating new material (...) it is bound to alter its ideals and aims with the general progress of society and of the sciences”. A aprendizagem da História, o confronto de civilizações, culturas e mentalidades, permite aos alunos reflectir sobre o passado e compreender melhor a organização social actual, e a si próprios. Num mundo multicultural e global o ensino da História permite dotar os alunos de uma consciência histórica, preparando-os para tomarem decisões.

### **II. 1.1. Descrição e análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de História**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), em História, foi realizada na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Seomara da Costa Primo, sob a orientação da professora Filomena Cardoso e decorreu entre os meses de Setembro de 2012 e Fevereiro de 2013. As aulas assistidas e as actividades de enriquecimento curricular decorreram em duas turmas do regime de ensino regular, uma do 7.º ano, e outra do 9.º ano de escolaridade.

A escola está localizada na cidade da Amadora, na freguesia da Venteira. Acolhe alunos de vários bairros, nomeadamente os bairros de Santa Filomena, Carenque e Quinta da Laje. A escola serve também a população de outros concelhos limítrofes.

Umas das características de maior destaque da escola é o facto de ser frequentada por mais de 600 alunos com proveniência de países africanos de língua oficial portuguesa e do Brasil, o que representa uma diversidade linguística e cultural significativa.

A fraca condição económica do agregado familiar é outra característica da população que a escola serve, e esse facto é referido no Plano Educativo da Escola ao apontar que cerca de 50% dos alunos são abrangidos pelo escalão A do serviço de apoio social escolar, o escalão que integra os alunos em situação económica mais frágil. O mesmo documento refere que a situação económico-financeira é de tal forma preocupante que pode pôr em causa o sucesso, e a frequência de muitos alunos na escola.

É importante referir que a escola foi alvo de obras para a requalificação do Espaço Escolar e Modernização Tecnológica promovida pelo Plano Tecnológico do Ministério da Educação (2011-2012), e que à data da realização da PES não tinham terminado, o que resultou no constrangimento do normal funcionamento das aulas e do próprio recreio desportivo de ar livre que estava parcialmente ocupado por contentores.

Outro factor importante a referir é o facto da escola ter sido identificada, no decorrer do ano lectivo 2012/2013, como escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária).

Durante a PES em História foram leccionadas aulas a duas turmas, uma do 7.º ano (Tema A – Unidade A.2.: Contributos das Primeiras Civilizações) e outra do 9.º ano (Tema I – Unidade I.1.: Portugal: Da 1.ª República à ditadura militar, crise e queda da monarquia e a 1.ª República; Unidade I.3.: Sociedade e cultura num mundo em mudança, mutações na estrutura social e nos costumes, os novos rumos da ciência, ruptura e inovação nas artes e na literatura). O manual do aluno foi usado frequentemente em ambas as turmas para a exploração de textos informativos, documentos e para o desenvolvimento de tarefas a realizar em casa.

Ao desenvolver uma metodologia o professor tem de ter conta que certos factores não podem ser descurados da sua prática lectiva, nomeadamente a faixa etária dos seus alunos. Este mesmo facto foi tido em conta particularmente na turma do 7.º ano, onde 18% dos alunos tinham idades entre os 11 e os 12 anos e 82% com idades entre os 13 e os 14 anos.

Outro dado, essencial para o desenvolvimento do estudo deste Relatório, é o facto de estarem incluídos, na turma do 7.º ano, três alunos com NEE. O primeiro, doravante referido por **Aluno A**, apresenta um quadro clínico de perturbação de hiperactividade e défice de atenção (PHDA) e teve adequações curriculares ao nível dos conteúdos e objectivos. Tratando-se de NEE de carácter processológico é de referir que a intervenção proposta não foi estanque, ou seja, a

planificação delineada para o Aluno A poderia sofrer alterações e reajustamentos tendo em conta os objectivos traçados.

O Aluno A foi acompanhado pela professora de Educação Especial, beneficiando, através da reformulação do PEI – Projecto Educativo Individual (Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), de medidas educativas da educação especial expressas nas alíneas do n.º 2 do Artigo 16 do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro:

- a) apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º do DL 3/2008) – através da antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e tempo das actividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.
- b) adequações curriculares individuais (artigo 18.º do DL 3/2008) – através da introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo, das características de aprendizagem e dificuldades específicas;
- c) adequações no processo de avaliação (artigo 20.º do DL 3/2008) – em relação ao tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão e duração.

O PEI é um documento que fixa e documenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação, necessárias, face às NEE de determinado aluno. É elaborado pelo Director de Turma em conjunto com o professor de Educação Especial, com o Encarregado de Educação e se necessário com outros técnicos/serviços e intervenientes no processo.

O segundo aluno, referido por **Aluno B**, tinha iniciado o processo de referenciação e avaliação, com um quadro clínico de PHDA, de acordo com um relatório médico entregue pelo encarregado de educação (NEE de carácter processológico).

O aluno foi acompanhado pela professora de Educação Especial, beneficiando, através do relatório técnico pedagógico [alínea a), do ponto 1, do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro], de medidas educativas especiais expressas nas alíneas do n.º 2 do Artigo 16 do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro:

- a) apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º do DL 3/2008) – através da antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e tempo das actividades.

- b) adequações no processo de avaliação (artigo 20.º do DL 3/2008) – em relação ao tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão do aluno.

É de referir que este aluno é acompanhado na consulta de desenvolvimento e medicado desde os 5 anos de idade.

O terceiro aluno, referido por **Aluno C**, apresenta uma avaliação psicológica com diagnóstico de atraso global no desenvolvimento intelectual e défice cognitivo moderado – nos processos de compreensão, pensamento, atenção e concentração (NEE de carácter intelectual). O aluno foi acompanhado pela professora de Educação Especial, beneficiando, através da reformulação do PEI (Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), de medidas educativas da educação especial expressas nas alíneas do n.º 2 do Artigo 16 do Decreto/Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro:

- a) apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º do DL 3/2008) – através do reforço do apoio pedagógico fora do contexto de turma em situações excepcionais; reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e tempo das actividades; estímulo e reforço das competências e aptidões na aprendizagem.
- b) Adequações no processo de avaliação (artigo 20.º do DL 3/2008) – em relação ao tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão do aluno; duração.
- c) Currículo Específico Individual (artigo 21.º do DL 3/2008) – sublinha a importância da introdução, eliminação e substituição de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade.

As aprendizagens de perfil prático e funcional são as mais importantes, ou seja, as medidas aplicadas são dirigidas ao apoio pedagógico personalizado e ao desenvolvimento do CEI – Currículo Específico Individual. O CEI aponta para o facto da área curricular de História ser desenvolvida fora da turma, sendo substituída por conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do Aluno C, dando prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional e prático. Apesar deste apontamento, o Aluno C frequentou algumas aulas da disciplina de História.

A turma do 9.º ano, incluía também um aluno com NEE de carácter processológico, doravante referido por **Aluno D**. O aluno foi acompanhado semanalmente pela professora de Educação Especial, beneficiando, através da actualização do PEI (Capítulo III do Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), das seguintes medidas:

- a) Apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º do DL 3/2008) – através do reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma ao nível da organização, do espaço e das



actividades; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas.

- d) Adequações no processo de avaliação (artigo 20.º do DL 3/2008) – em relação ao tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão do aluno; periodicidade; duração.
- e) Currículo Específico Individual (artigo 21.º do DL 3/2008) – pressupõe alterações significativas no currículo comum, através da introdução, substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade do Aluno D. No âmbito desta medida o seu currículo inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social, dando prioridade ao desenvolvimento de actividades centradas no contexto de vida do Aluno D.

O Aluno D não estava sujeito ao processo de avaliação característico do regime educativo comum (ao abrigo do artigo 21.º) e em conselho de turma ficou deliberado que frequentaria as disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Educação Visual; Introdução às Técnicas de Informação e Comunicação e Educação Física.

É necessário referir também que apesar de haver uma articulação pedagógica entre o professor de educação especial e o docente titular, neste caso a professora Filomena Cardoso, e esta informar o estagiário do que havia sido estipulado para o atendimento aos alunos com NEE durante a PES, não foram desenvolvidas outras estratégias, envolvendo o estagiário, além das aplicadas em contexto de sala de aula.

Para que a filosofia inclusiva se concretize da melhor forma, o papel do professor deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial e também com o dos pais, para que todos, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar. Efectivamente, esta articulação converte-se numa componente facilitadora da educação inclusiva.

As estratégias para a inclusão de alunos com NEE deveriam ter sido a minha principal preocupação ao longo da PES. No entanto, o trabalho em contexto de aula, a planificação e a preparação das aulas e dos restantes materiais, fizeram-me descurar um pouco essas estratégias. Na realidade não foram desenvolvidas actividades exclusivas para os alunos com NEE. No entanto, estes alunos foram sempre considerados no dia a dia das aulas e foram seguidos de perto na realização das várias tarefas propostas, individualmente ou em grupo (análise e interpretação de documentos, mapas e iconografia; construção de esquemas conceptuais; resolução de fichas de trabalho), e utilizou-se frequentemente o reforço positivo como factor de motivação.

Não significa isto que o atendimento a estes alunos fosse omissivo. Foram desenvolvidas actividades para o conjunto da turma, tendo em conta o perfil conjunto dos alunos, incluindo os alunos com NEE. No desenrolar dessas actividades, foi dada atenção e acompanhamento redobrado a estes alunos na realização de cada tarefa.

Em seguida serão descritas algumas estratégias utilizadas durante a PES de História, acompanhadas de uma breve reflexão sobre as mesmas e o sobre o funcionamento das aulas. Serão apenas apresentadas as estratégias cujo conteúdo é mais significativo para o tema deste Relatório.

### **II. 1.1.1. 7.º ano – Contributos das Primeiras Civilizações**

As metodologias desenvolvidas incidiram, em primeiro lugar, sobre o Tema A. – Das Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações (Planificação de Unidade<sup>2</sup>), subtema A.2. – Contributos das Primeiras Civilizações do programa de História do 7.º ano, sobre o qual foi desenvolvido uma planificação de aula<sup>3</sup> com todas as actividades a serem realizadas.

Os alunos tinham como trabalho de casa uma ficha de trabalho e, por isso, a aula iniciou-se com a correcção dessa actividade (que funcionou como forma de consolidação de conhecimentos adquiridos na aula anterior) – Ficha de Trabalho n.º 1: Civilização Egípcia<sup>4</sup>. Durante a correcção oral desta actividade os alunos demonstraram grande interesse e vontade em participar. Esta dinâmica permitiu finalizar esta metodologia de forma simples e rápida.

Importava agora dar a conhecer os contributos civilizacionais no Mediterrâneo oriental. Para a compreensão temporal e espacial da civilização hebraica, optou-se por uma abordagem baseada na exploração de mapas (Diniz, 2014:49) do manual do aluno, e na leitura e análise de textos informativos e documentos presentes também presentes no manual (*idem*:48-49).

Os objectivos da adopção desta metodologia eram, além de desenvolver a capacidade de interpretação de documentos de índole diversa, reconhecer momentos de ruptura na evolução das sociedades, e o seu contributo original que se reflectem na sociedade de hoje.

No final da primeira parte da aula foi distribuída a primeira parte de ficha de trabalho (1/2 Hebreus e Fenícios)<sup>5</sup> com o objectivo de consolidar conhecimentos adquiridos na aula. A aplicação desta metodologia modificou a dinâmica da aula até então, porque pedia-se aos alunos

---

<sup>2</sup> vide Anexo II – Planificação de Unidade – Tema A. Das Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações

<sup>3</sup> vide Anexo III – Plano de Aula - A.2. – Contributos das Primeiras Civilizações

<sup>4</sup> vide Anexo IV – Ficha de Trabalho n.º 1 – A Civilização Egípcia

<sup>5</sup> vide Anexo V – Ficha de Trabalho n.º 2: Hebreus e Fenícios (Parte I)

que realizassem esta actividade em pares. Esta tarefa permitiu desenvolver um trabalho prático, cooperativo, sob a orientação e supervisão do professor. Como já foi referido, o trabalho cooperativo contribui para criar ambientes de aprendizagem que estimulam a comunicação entre alunos, daí resultando o seu sucesso escolar e pessoal.

A principal dificuldade sentida na aplicação desta estratégia foi o facto de os alunos não estarem habituados a analisar e a relacionar várias fontes em simultâneo (manual e ficha de trabalho) para a resolução da tarefa, facto que contribuiu para que o tempo previsto para a mesma se prolongasse ligeiramente além do previsto.

Na segunda parte da aula foi solicitada novamente aos alunos a leitura de dois textos informativos e de um documento (Diniz, 2014:50) para caracterizar a economia dos fenícios e a expansão comercial. Nesta fase foi introduzida uma ficha informativa<sup>6</sup> para explicar o desenvolvimento de um novo tipo de escrita (a utilização de 22 símbolos que representam os sons da língua fenícia dando origem a uma escrita fonética). Esta metodologia tinha como pressuposto explicar que este novo sistema de escrita – alfabeto – resultou na simplificação da escrita e da aprendizagem. Com o alfabeto fenício qualquer pessoa podia aprender facilmente a ler e a escrever.

Após a análise da ficha supracitada foi distribuída a segunda parte da ficha de trabalho (II/II Hebreus e Fenícios)<sup>7</sup> e solicitada a sua resolução a pares.

A aula terminou com a entrega da metodologia de estudo<sup>8</sup> para o segundo momento de avaliação sumativa da disciplina de História.

É importante referir que uma das estratégias frequentes no decorrer da aula foi a utilização do reforço positivo sempre que os alunos com NEE realizassem com sucesso as actividades propostas ou revelasse empenho ou esforço para a concretização das mesmas.

A avaliação dos alunos foi realizada de acordo com uma série de parâmetros presentes na grelha de observação/avaliação em aula<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> vide Anexo VI – Ficha informativa n.º 1- O Desenvolvimento da Escrita

<sup>7</sup> vide Anexo VII – Ficha de Trabalho n.º 2: Hebreus e Fenícios (Parte II)

<sup>8</sup> vide Anexo VIII – Metodologia de Estudo – 2.º Avaliação Individual Escrita

<sup>9</sup> vide Anexo IX – Grelha de observação/Avaliação em aula

## **II. 1.1.2. 9.º ano – O Clima de Crise e a Difusão das Ideias Socialistas e Republicanas**

Planificar é uma prática corrente de um professor que lida com um conjunto de conteúdos programáticos que deve transmitir aos seus alunos. Esta tarefa é de grande importância, pois permite aumentar a qualidade de ensino. Foi nesse sentido que no desenvolvimento das planificações<sup>10</sup> procurei estabelecer um todo coerente e lógico que fizesse sentido.

Foram apresentados, genericamente, os conteúdos da unidade didáctica fazendo simultaneamente um levantamento das ideias prévias dos alunos, relativamente aos assuntos que iam sendo abordados.

Para o desenvolvimento desta temática optou-se pela leitura e interpretação de textos informativos do manual (Maia, 2012:40). Foi importante a introdução desta actividade de leitura e interpretação, pois permitiu um debate em torno da situação económica e financeira de Portugal nos finais do século XIX e a sua relação com o crescente descontentamento social e político.

Foi entregue aos alunos um documento intitulado “Debate Silencioso – A Crise da Monarquia Portuguesa”<sup>11</sup> para que o lessem e, em grupos de 4 elementos desenvolvessem um pequeno texto, apelando ao seu espírito crítico. Os alunos leram e foram chamados a interpretar, comentar e a encontrar paralelismos com a actualidade, nomeadamente em relação às entidades que governavam o país à época, de que forma o faziam e que tipo de controlo era possível exercer sobre esse poder governativo.

A aula acabou por decorrer, deliberadamente centrada na realização e correcção da actividade do debate silencioso. Esta metodologia foi aplicada no sentido de apresentar os conteúdos, de orientar as tarefas e promover alguma discussão não apenas dentro dos grupos de trabalho mas, também, com os restantes grupos, através da apresentação dos resultados dos seus debates.

Voltámos ao manual para a leitura e interpretação de um novo texto informativo (Maia, 2012:40) para relacionar o ultimato inglês de 1890 com o aumento do descrédito da instituição monárquica e com o crescimento do Partido Republicano. No final da aula foi indicada aos alunos a resolução das actividades propostas no manual como trabalho de casa. Foi solicitado também aos alunos que fizessem uma visita ao sítio digital da Assembleia da República e elaborassem um pequeno texto com as competências, a forma de eleição e os grupos parlamentares representados – com esta actividade pretendeu-se que os alunos reconhecessem a Assembleia da República como

---

<sup>10</sup> vide Anexo X – a) Planificação Unidade – Tema I. – A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX; b) Plano de Aula – Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar

<sup>11</sup> vide Anexo XI – Atividade 1: Debate Silencioso “A Crise da Monarquia Portuguesa”

representativa de todos os cidadãos portugueses, os círculos eleitorais e a sua competência política, legislativa e de fiscalização.

A avaliação realizou-se com base nos parâmetros presentes na grelha de observação/avaliação em aula<sup>12</sup>.

### **II. 1.1.3. 9.º ano – A Revolução Republicana; Realizações e Dificuldades da 1.ª República; Reacção Autoritária e a Ditadura Militar**

Na primeira parte da aula foram corrigidas as actividades solicitadas como trabalho de casa interpellando os alunos para partilharem as suas respostas com o resto da turma. Em termos gerais, os alunos demonstraram interesse e participaram activamente na resolução oral das várias alíneas propostas como trabalho de casa. Este momento resultou como forma de consolidação dos conteúdos leccionados na aula anterior e, ao mesmo tempo, como introdução ao tema previsto – a Revolução Republicana. Foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho<sup>13</sup> para leitura e resolução em contexto de aula. Além dos vários documentos presentes na ficha de trabalho, os alunos foram aconselhados a consultar o caderno diário e o manual para conseguir responder às questões. Pretendeu-se aqui que os alunos relacionassem o surgimento e crescimento dos dois novos partidos – O Partido Republicano Português e o Partido Socialista Operário Português – com a situação política do país. A ficha de trabalho foi recolhida pelo professor para avaliação e posterior entrega.

De forma a sintetizar os conteúdos, a aula terminou com a construção, no quadro da sala de aula, de um esquema conceptual com as diferenças entre os dois regimes políticos – Monarquia Constitucional e República. Foi ainda solicitado como trabalho de casa a pesquisa e realização de um perfil biográfico de uma personalidade que se tenha destacado na 1.ª República.

Os alunos sentiram alguma dificuldade na resolução desta actividade, no sentido em que tinham de ir mais além do que aquilo que estava a ser apresentado nos vários documentos, sendo-lhes solicitada uma capacidade de relacionamento e encadeamento com outros conteúdos. No entanto, os alunos demonstraram estar empenhados, pedindo frequentemente a ajuda do professor e colocando várias questões pertinentes.

---

<sup>12</sup> vide Anexo IX – Grelha de observação/Avaliação em aula 9.º ano

<sup>13</sup> vide Anexo XII – Ficha de Trabalho 2: Difusão de Ideias Socialistas e Republicanas

É de referir que numa aula de 45 minutos é frequente sentirmos a pressão do tempo. Na prática, a aula teve a duração de 35 minutos, o que não possibilitou o desenvolvimento de tarefas mais demoradas ou complexas.

#### **II. 1.1.4. Proposta de estratégia de intervenção e inclusão com alunos com NEE em contexto de sala de aula (História)**

Vários autores defendem o uso de actividades lúdicas como ferramentas para auxiliar o ensino (Soares, 2008, citado por Reininho, 2013:60). Estas, além de facilitarem a aprendizagem, favorecem a socialização e a cooperação entre os alunos, quer tenham ou não NEE.

A utilização dessas actividades pode permitir desenvolver habilidades de experimentação, imaginação, concentração, socialização, autoconfiança, assim como melhorar a sua capacidade para a resolução de problemas.

Nas turmas onde leccionei, o diagnóstico mais frequente entre os alunos com NEE era de carácter processológico, mais concretamente PHDA. A hiperactividade, a falta de atenção e a impulsividade são as três características mais evidentes no comportamento destes alunos. Estes tendem a dificultar o processo de inclusão, pelo que o atendimento às suas características individuais, necessidades e potencialidades é uma necessidade.

Existem inúmeros jogos apresentados por autores como Brandes e Phillips (citado em Reininho, 2013) indicados para crianças/jovens com PHDA, como por exemplo jogos de computador, jogos de comunicação, entre outros. O jogo/simulação que se propõe é a recriação de uma mumificação egípcia, em contexto de sala de aula. Neste jogo/simulação os alunos interpretam o papel de embalsamador, ou seja, um responsável pelos rituais de mumificação com o objectivo de conhecer e analisar a importância das vivências religiosas, culturais e artísticas dos egípcios.

Os alunos com PHDA requerem um acompanhamento regular, pois tendem a ter uma maior dificuldade em cumprir regras sociais e académicas (Bezerra, 2014), e muitas vezes não respeitam as regras estabelecidas apesar de as conhecerem.

##### **II. 1.1.4.1. O Jogo/Simulação como estratégia pedagógica para a Inclusão.**

Tendo em conta o tema do trabalho e a reflexão desenvolvida a partir das leituras que efectuei, e por não ter desenvolvido estratégias específicas para os alunos com NEE durante a PES

em História, senti necessidade *a posteriori* de pensar numa proposta de actividade prática. Essa actividade está enquadrada no seguinte tema:

- Conteúdos: O Egito – a grande civilização do Nilo (Tema A – Das Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações, mais concretamente no sub-tema A.2. – Contributo das Primeiras Civilizações).

Cenário: Em contexto de aula, para a projecção de um jogo online, *The Mummy Maker*<sup>14</sup>, o professor estabelece as regras, e explica de que forma funciona o mesmo. Cada etapa apresenta várias opções pelo que os alunos, em conjunto com o professor, têm de optar para poder avançar até ao final. Em cada etapa, são explicados os procedimentos e a razão de ser de cada um deles.

Durante a actividade, o professor explica cada uma das opções e, chegando a um consenso entre a turma, avança de forma a concluir com sucesso o jogo.

É de referir que o jogo, disponível online, apenas existe numa versão em inglês, pelo que o professor tem de fazer as devidas traduções no desenrolar da actividade.

Após a conclusão do jogo com sucesso, seria entregue aos alunos uma ficha de trabalho<sup>15</sup> com uma versão simplificada do processo de mumificação. A ficha seria lida e analisada em conjunto com o professor. Pretender-se-ia que os alunos completassem os vários espaços em branco presentes nos textos da ficha.

A mumificação, descrita de uma forma muito sintética, é um processo aprimorado pelos egípcios em que se retiravam os principais órgãos, além do cérebro do cadáver, de modo a dificultar a sua decomposição. Geralmente, os corpos são colocados em sarcófagos e envoltos por faixas de algodão ou linho. Após o processo ser concluído, os corpos passam a ser designados por múmias.

Ao mesmo tempo que a turma executa a ficha, o aluno com PHDA tem uma actividade equivalente, mas destinada apenas a ele: é-lhe entregue um kit, composto por um peixe fresco que é previamente limpo – uma cavala (*Scomber japonicus*), uma embalagem com bicarbonato de sódio (substituto do natrão, substância encontrada no fundo do rio Nilo), uma caixa de plástico com tampa (para servir de sarcófago para a múmia) e luvas cirúrgicas, para que, ao mesmo tempo que os colegas completam a ficha, proceda ao processo de mumificação, mas de forma prática e real. Além do kit atrás descrito, são entregues substitutos dos utensílios utilizados no processo de

---

<sup>14</sup> Jogo Interativo – The Mummy Maker. Disponível em

[http://www.bbc.co.uk/history/interactive/games/mummy\\_maker/mummy\\_maker.swf](http://www.bbc.co.uk/history/interactive/games/mummy_maker/mummy_maker.swf) Acesso em 20.03.2015

<sup>15</sup> vide Anexo XIII – Ficha de Trabalho: A Mumificação

mumificação, nomeadamente, quatro pequenas caixas (vasos canópicos), tiras de algodão, e quatro amuletos.

Com o auxílio do professor, o aluno com NEE executa as várias fases descritas na ficha (à excepção da primeira e segunda fase, pois o peixe já é entregue limpo). Passados quinze dias, o aluno, com o auxílio do professor, e fora do contexto de aula, concluiria o processo limpando e envolvendo o peixe desidratado com uma faixa de algodão a simular as faixas de linho branco utilizadas pelos egípcios. O resultado seria então apresentado à turma pelo próprio aluno.

A reprodução de experiências não pode ser vista apenas como um divertimento ou brincadeira, pois favorece o desenvolvimento cognitivo e social. Em termos de socialização, a simulação pode permitir o desenvolvimento da experimentação, imaginação, concentração e atenção, entre outros. Importa abordar simulações que trabalhem a concentração, a atenção, a paciência, a organização e acima de tudo o respeito pelas regras impostas.

Estas acções serão sempre organizadas e coordenadas pelo professor, que corrigirá eventuais desvios, no sentido de atribuir reforços positivos de acordo com o desenrolar da actividade e desempenho do aluno com PHDA.

O método para a promoção de aprendizagens bem sucedidas, é aquele que se centra no aluno, baseando-se nos seus interesses e objectivos. Como tal, na definição de tarefas é fundamental que haja um fio condutor, pelo que se exige a adopção de alguns preceitos:

- Definir regras de funcionamento da turma;
- Elogiar comportamentos adequados que promovam a acalmia e o sossego do aluno;
- Registo de comportamentos apresentados pelo aluno na sala de aula;
- Reforço de comportamentos positivos e socialmente aceitáveis;
- Promover a interacção positiva entre os colegas;
- Estabelecer uma relação positiva com o aluno, quer para facilitar a aprendizagem, quer para incentivar o desenvolvimento da auto-estima;
- Comunicar assertivamente com o aluno;
- Saber escutar, ouvir, ser conselheiro e amigo;
- Identificar áreas fortes e fracas do aluno, de modo a que este se destaque na turma pelas suas competências mais fortes.



No final na actividade é entregue ao aluno com NEE uma ficha de auto-avaliação<sup>16</sup>, no sentido de o sensibilizar para a auto-observação dos seus comportamentos.

## **II. 2. O ensino da Geografia**

A Geografia promove a educação dos indivíduos dando um contributo fundamental para a educação para a cidadania. Introduce o conceito de cidadão “geograficamente competente” como aquele “que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns aos outros, de se orientar à superfície terrestre. É também aquele que é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional” (Ministério da Educação, 2002).

Esta noção pressupõe que os jovens conheçam o que existe, onde, e porque existe. Este é o quadro de referência que possibilita tomar consciência do mundo em que vivem, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência espacial que permitirá saber pensar o espaço para actuar sobre o meio. O ensino da Geografia assume-se assim como fundamental na formação e na informação dos futuros cidadãos da Europa e do Mundo.

### **II. 2.1. Descrição e análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de Geografia**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), em Geografia, foi realizada na Escola Básica e Secundária Passos Manuel, sob a orientação da professora Isilda Medroa e decorreu entre os meses de Setembro de 2013 e Fevereiro de 2014. As aulas assistidas e as actividades de enriquecimento curricular foram leccionadas em duas turmas, uma do 10.º ano do regime de ensino regular, e outra do 10.º ano do ensino profissional de técnico de turismo.

A Escola Básica e Secundária Passos Manuel está situada no centro histórico de Lisboa entre o Bairro Alto e S. Bento, está integrada no Agrupamento Vertical de Escolas Baixa-Chiado, sendo a escola sede do mesmo. A escola foi alvo de uma intervenção de reabilitação arquitectónica, preservação e modernização profunda (2007-2008). Em 2010, recebeu o prémio

---

<sup>16</sup> vide Anexo XIV – Ficha de auto-avaliação

Escolas-Modelo OCDE/*Centre for Effective Learning Environments* (CELE), que distingue os projectos de escolas reabilitadas.

A área circundante da escola está caracterizada como muito frágil do ponto de vista social, existindo focos de marginalidade e criminalidade identificados pelas autoridades policiais.

A diversidade cultural é também uma característica desta escola, com alunos naturais de vários países, com maior expressão para os países africanos de língua oficial portuguesa e do Brasil.

A escola faz parte do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) que permite criar e disponibilizar recursos materiais e humanos, criando as condições necessárias à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Estas mais-valias permitem uma maior e melhor acção educativa para a criação de cidadãos responsáveis e activos na sociedade.

Durante a PES em Geografia foram leccionadas aulas a duas turmas, uma do 10.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (CCHLH) e outra do 10.º ano do Curso Profissional Técnico de Turismo (CPTT).

Para o desenvolvimento da acção educativa com os alunos das turmas supracitadas foram tidos em conta vários factores, dos quais destaco a faixa etária (a turma do CCHLH com uma média etária ponderada de 16 anos e a turma do CPTT com uma média ponderada de 17 anos), os seus hábitos de estudo e organização dos conhecimentos, e a motivação em relação à disciplina de Geografia. A assistência/observação, no período inicial, de várias aulas leccionadas pela professora Isilda Medroa, supervisora da prática de ensino, foi fundamental para melhor conhecer as turmas com as quais iríamos trabalhar e definir as metodologias a utilizar.

A turma do CCHLH incluía um aluno com NEE de carácter processológico, doravante referido como **Aluno E**. O Aluno E, apesar de frequentar normalmente as aulas de Geografia, demonstrava dificuldades no ensino-aprendizagem que se revelavam no desenrolar das várias actividades que iam sendo solicitadas, quer individualmente, quer a pares ou em grupos. O aluno E foi acompanhado pela professora de Educação Especial, beneficiando, através da reformulação do PEI (Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), de medidas educativas expressas nas alíneas do n.º 2 do Artigo 16 do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, nomeadamente, apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º do DL 3/2008) e adequações no processo de avaliação.

Segundo a professora de Educação Especial o Aluno E “demonstrava dificuldades ao nível das interacções e relacionamento interpessoais”, facto que por si só se revelou um grande obstáculo a ultrapassar. O reforço positivo foi largamente utilizado para motivar o Aluno E. No

momento da avaliação escrita, e em colaboração com a professora de Educação Especial, decidiu-se que seria oportuno, além das adaptações ao tipo de questões, acompanhar esse aluno de forma directa no momento da realização do teste, no sentido deste compreender melhor as questões que lhe eram propostas.

Tive também oportunidade de acompanhar outro aluno sinalizado com NEE de carácter intelectual, (**Aluno F**), que frequentava o 11.º ano do ensino regular. Apesar de não desenvolver a PES nessa turma, a professora orientadora Isilda Medroa sugeriu seguir mais de perto o processo de ensino-aprendizagem do Aluno F, nomeadamente através do apoio individualizado e adequações no processo de avaliação.

De acordo com a avaliação psicológica, o Aluno F apresentava um diagnóstico de problemática cognitiva, com limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas. Estas limitações provocam uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento. Em função das suas NEE, está abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, beneficiando de apoio personalizado (alínea a), adequações no processo de avaliação (alínea d) e currículo específico individual (alínea e).

No ano lectivo anterior este aluno deu continuidade ao cumprimento do seu currículo específico individual (CEI), com algum sucesso e iniciou um plano individual de transição (PIT) para a vida activa que incidiu numa actividade da sua área de interesses, realizada no Jardim de Infância da Escola Padre Abel Varzim (do mesmo agrupamento). O PIT traduziu-se no acompanhamento de crianças do pré-escolar, constando essencialmente do acompanhamento/vigilância das crianças ao refeitório no momento do almoço e posterior regresso à sala de actividades. A referida actividade permitiu que o Aluno F tivesse a oportunidade de experimentar, de forma regular e continuada, uma actividade que lhe permitisse verificar o seu efectivo nível de aptidão e interesse para executar tarefas práticas. A avaliação foi positiva, tendo o Aluno F demonstrado algumas aptidões para o trabalho junto de crianças.

A turma do CPTT, apesar de não incluir nenhum aluno com NEE, demonstrava problemas ao nível do comportamento e de motivação em relação à escola. O facto de ter incluído a descrição de actividades realizadas com esta turma prende-se com o facto de ter tido necessidade de recorrer a formas de intervenção semelhantes às utilizadas com os alunos com NEE, nomeadamente através do reforço positivo e pelo estabelecimento de uma relação mais informal para criar um ambiente mais favorável ao ensino-aprendizagem.

Em seguida serão descritas algumas estratégias leccionadas na PES de Geografia, acompanhadas de uma breve reflexão sobre as mesmas e sobre o funcionamento das aulas.

À semelhança do que foi feito no ponto relativo à descrição e análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de História, serão apenas apresentadas, de forma cronológica, as estratégias que considereei serem as mais relevantes.

### **II. 2.1.1. As Características Climáticas de Portugal Continental – 10.º ano, CPTT**

Tendo em conta o papel do professor, este deve construir um modelo que converta a sua acção e a dos alunos num processo de investigação. Ou seja, o professor não apenas ensina a pensar, mas também ajuda a construir e partilha conhecimento.

Um dos desafios da turma era a agitação geral e dificuldade em saber estar na sala de aula. No geral, os alunos demonstraram apatia, pouca motivação para a realização de tarefas, sem grande interesse pelos temas a serem abordados, o que por si é razão de desestabilização da dinâmica da aula. Por isso entendi que esta turma necessitava de estratégias pedagógicas adequadas ao seu perfil, que os motivassem e desafiassem.

Uma das estratégias que mais os prendia e interessava era a visualização de pequenos vídeos, com o respectivo guião de exploração e posterior debate sobre o mesmo,

Para introduzir o tema do clima (Módulo B2: O Quadro Natural de Portugal – O Clima)<sup>17</sup> foi projectado um pequeno excerto da emissão da RTP Madeira de 21 de Fevereiro de 2010<sup>18</sup> sobre os eventos ocorridos a 20 de Fevereiro de 2010 dando conta de uma situação de precipitação excepcional e movimentos de vertentes, quedas e escorregamentos, assim como cheias rápidas e inundações urbanas um pouco por toda a ilha, com particular destaque para o Funchal, Câmara de Lobos, Ribeira Brava e Santa Cruz.

A visualização destas imagens prendeu-lhes a atenção e desde aí demonstraram estar muito interessados e motivados nas várias actividades propostas. Foi introduzido um debate em torno da importância do clima para a actividade turística, e de que forma a precipitação variava com os factores do clima – Potencialidades e Desafios.

Os alunos introduziram vários temas pertinentes para o debate, nomeadamente a hipótese de desenvolvimento de desportos radicais em áreas com determinadas características morfológicas, e a relação entre actividades como *DownHill*, *BTT*, *Slide*, *Rapel* com a inclinação das vertentes e a altitude.

---

<sup>17</sup> vide Anexo XV – Plano de Aula: B2.1. – As Características Climáticas de Portugal Continental

<sup>18</sup> Youtube: Tragédia na Madeira: Um desastre já anunciado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aTf0h3nobAs>> / Precipitações extremas, inundações urbanas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2IM4-HpnLZY>> Acesso em 16.10.2014

Foi entregue posteriormente um novo guião de exploração de um vídeo<sup>19</sup> que seria projectado na continuação da aula.

O novo vídeo, “Biosfera (2008), Operação Arrasar” fora emitido mais de um ano antes da ocorrência do 20 de Fevereiro de 2010 e identificava grandes problemas de segurança pública e riscos biofísicos, dando conta das possíveis medidas passíveis de minimizar os efeitos de um eventual evento de precipitação torrencial. Depois da projecção do vídeo, as imagens presentes no guião passaram a ser projectadas a partir de um PowerPoint<sup>20</sup>.

Para o desenvolvimento desta actividade os alunos trabalharam em grupos de 4 elementos, o que permitiu uma agilização e partilha de conhecimentos entre os alunos.

O guião introduzia ainda novos conteúdos, nomeadamente em relação ao contributo dos vários factores do clima para a variação da precipitação – latitude, altitude, relevo, posição em relação ao mar e correntes marítimas. É de referir que foi fundamental a presença da professora Isilda Medroa e do colega de estágio Hélio Alves para acompanhar e esclarecer as várias dúvidas que surgiram no desenrolar da actividade.

Em geral considero que esta metodologia adoptada teve um efeito positivo, pois promoveu um enriquecimento das aulas, tornando-as mais cativantes e interessantes para os alunos, o que se reflectiu numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação da prestação dos alunos foi feita através de uma grelha de observação/avaliação em aula previamente elaborada. A actividade foi incluída no portfólio dos alunos da disciplina Geografia.

#### **II. 2.1.2. A Morfologia dos Arquipélagos dos Açores e da Madeira – 10.º ano, CPTT<sup>21</sup>**

Com o propósito de promover um espaço psicopedagógico onde predomine a comunicação, a inclusão e o respeito pelo outro, foram introduzidas determinadas estratégias/actividades para despertar o interesse e a participação dos alunos sem, no entanto, descuidar o cumprimento das regras da sala de aula.

O período inicial da PES, em que assistia/observava as aulas da professora Isilda Medroa contribuiu positivamente para o desenvolvimento da relação com os alunos, e esse facto contribuiu para a criação de um clima favorável ao estabelecimento do diálogo.

---

<sup>19</sup> vide Anexo XVI – Guião de Exploração do Vídeo: Biosfera (2008): Operação Arrasar

<sup>20</sup> vide Anexo XVII – PowerPoint : O Quadro Natural de Portugal – O Clima – Geografia A

<sup>21</sup> Curso Profissional Técnico de Turismo

Foram apresentados, genericamente, os conteúdos da unidade didáctica fazendo ao mesmo tempo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos temas a serem abordados.

Recorri ao visionamento de dois pequenos filmes institucionais<sup>22</sup> de promoção ao turismo em Portugal, como metodologia de diagnóstico e motivação, com o objectivo de identificar aspectos morfológicos no Arquipélago dos Açores e no Arquipélago da Madeira. Para a exploração destes dois filmes foi distribuído previamente um guião de exploração<sup>23</sup> especificamente produzido para o efeito.

Após uma leitura do documento entregue e de uma breve explicação da tarefa a realizar, os alunos puderam realizar a tarefa em pares. É de referir que foi, desde o início das aulas, solicitado aos alunos que incluíssem todos os documentos entregues no portefólio da disciplina de Geografia, funcionando também como material de estudo para os testes a realizar mais tarde.

Para responder de forma correcta às questões do guião, os alunos tinham de estar atentos à projecção dos vídeos. Este facto contribuiu para que os alunos permanecessem concentrados e interessados grande parte do tempo em aula.

Apesar de ter estabelecido um relacionamento de grande empatia com os alunos, alguns demonstraram alguns problemas ao nível do comportamento, perturbando pontualmente o trabalho desenvolvido nas aulas. É de louvar o trabalho prévio da professora Isilda Medroa em incentivar uma mudança de atitude e motivação dos alunos em relação às aprendizagens.

Após terminar a primeira parte do guião desenvolveu-se um debate em torno da importância do relevo para a actividade turística, mais concretamente em relação às potencialidades e desafios desta actividade económica. Relembro que para esta turma, o debate sobre temas do turismo é fundamental pois vai ao encontro das especificidades do curso profissional que frequentam.

Foi projectado um novo vídeo “Madeira e Açores à luz da Geografia”<sup>24</sup> com a descrição de formas de relevo e de aspectos morfológicos da ilha da Madeira e da Ilha de S. Miguel e, desta feita, foi solicitado aos alunos que concluíssem as tarefas propostas no guião para se proceder à sua correcção em aula. Durante a correcção, os alunos demonstraram grande interesse e vontade em participar.

---

<sup>22</sup> Vimeo: Escolha Portugal - Porto Santo. Disponível em: <<https://vimeo.com/72739920/>> Youtube: Escolha Portugal Açores. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=JxF\\_7pSVAKE](https://www.youtube.com/watch?v=JxF_7pSVAKE)> Acesso em: 16.10.2014

<sup>23</sup> vide Anexo XVIII – Guião de Exploração dos Vídeos: Curso Profissional de Turismo - Geografia

<sup>24</sup> Vimeo: Madeira e São Miguel à Luz da Geografia. Disponível em: <<https://vimeo.com/14973071>> Acesso em 16.10.2014

A avaliação baseou-se nos parâmetros da grelha de avaliação/observação e na resposta às diversas actividades quando interpelados pelo professor.

### **II. 2.1.3. Os Problemas na Distribuição da População – 10.º ano, CCHLH**

Uma das estratégias introduzidas pela professora Isilda Medroa, foi a actividade individual “Portugal em notícia”. Esta metodologia tinha como principais objectivos fomentar a sensibilização para as grandes questões da sociedade contemporânea, em especial as referentes ao nosso país; relacionar os conteúdos programáticos com a realidade; descrever e interpretar situações de carácter geográfico e desenvolver hábitos de pesquisa e selecção de informação. A partir das listas com os números dos alunos, foram ordenadas e programadas as apresentações à turma. Cada aluno deveria escolher duas notícias, preferencialmente sobre o nosso país, relacionando-as, e situando-as nos temas que abordamos em Geografia A. A execução do trabalho seguia uma ficha modelo<sup>25</sup>, e os alunos eram avaliados de acordo com a expressão escrita, a apresentação, o vocabulário específico da disciplina de Geografia e o cumprimento dos prazos de entrega.

A aula começou com a apresentação de trabalhos relativos à actividade descrita anteriormente, que decorreu de forma simples, rápida e cumpriu os objectivos pré-estabelecidos para a estratégia. Os alunos, além de demonstrarem interesse nas notícias trazidas pelos colegas, frequentemente desenvolviam um debate construtivo em torno dos vários temas que surgiam, cabendo ao professor a tarefa de orientar este debate e evitar grandes dispersões em relação aos temas abordados e à relação com os conteúdos da disciplina. O debate revelou ser uma forma eficaz de solicitar directamente aos alunos menos participativos a intervenção, em especial a intervenção ao Aluno E, de acordo com as capacidades do aluno, como estratégia para desenvolver a comunicação, com especial incentivo positivo, proporcionando assim uma diversificação de contextos e parceiros de comunicação.

A aula continuou com a projecção de um *PowerPoint*<sup>26</sup> para relembrar os conteúdos abordados na aula anterior (os principais problemas associados à desigual distribuição da população – desordenamento do território, a sobrelotação de equipamentos, infra estruturas e serviços, o congestionamento de trânsito, a degradação ambiental e a desqualificação social e humana. Foi solicitado aos alunos que, de forma oral, apresentassem os problemas identificados

---

<sup>25</sup> vide Anexo XIX – Portugal em Notícia (Trabalho Individual)

<sup>26</sup> vide Anexo XX – *PowerPoint*: Adaptado de “Distribuição da População Portuguesa”: Escola Virtual – Geografia A (Arinda Rodrigues / Isabel Barata)

na aula anterior e conforme iam surgindo eram registados no quadro. No final desta apresentação dos alunos, gerou-se um novo debate sobre o que fazer para tentar solucionar os problemas identificados. Os alunos demonstraram estar muito à vontade para apontar soluções e inclusive mencionaram aspectos essenciais para a valorização de todos os recursos naturais e humanos – o desenvolvimento sustentável. Desta feita, não houve necessidade de utilizar muito o *PowerPoint*, tendo em conta que os alunos problematizaram grande parte do que estava descrito na apresentação.

Foi entregue uma ficha informativa<sup>27</sup> com os objectivos da política de ordenamento do território e com a descrição dos vários instrumentos de desenvolvimento e planeamento territorial. A turma foi organizada em vários grupos de 4 elementos e foi solicitado um trabalho com base num guião<sup>28</sup>. Este guião aprofundava a análise da figura do Plano Director Municipal, mais concretamente o PDM de Lisboa apresentando a visão estratégica do mesmo.

A cada grupo era solicitada a análise de um objectivo, dos sete propostos, com o apoio dos documentos entregues juntamente com o guião de trabalho. Em seguida tinham que apresentar soluções/medidas para cumprir esse mesmo objectivo, de forma a potencializar a cidade de Lisboa (identificando os pontos fortes e os pontos fracos) e a sustentabilidade das medidas a adoptar.

A aula continuou com o desenvolvimento deste trabalho, com o professor a circular de grupo em grupo, a orientar e a esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir sobre os vários objectivos do PDM de Lisboa. Por se tratar de um trabalho de alguma complexidade e exigir dos alunos uma análise mais profunda dos vários objectivos, a actividade acabou por prolongar-se para a aula seguinte, a fim de permitir a apresentação mais completa e cuidada dos resultados dos vários grupos à turma.

É importante referir que o Aluno E integrava um dos grupos. O trabalho em grupo, como ferramenta para a inclusão, permitiu a troca de ideias e conhecimentos entre os vários elementos, para o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos. O Aluno E, apesar de “não gostar de Geografia”, participou activamente, quer no desenvolvimento da actividade, quer na respectiva apresentação do trabalho à turma.

Durante as apresentações, eram debatidas as várias propostas e a sua aplicabilidade para solucionar o problema a ultrapassar. Foram sistematicamente registadas todas as propostas, o que no final resultou num documento síntese com os objectivos, problemas a ultrapassar e soluções propostas.

---

<sup>27</sup> vide Anexo XXI – Ficha Informativa: Instrumentos de Gestão Territorial

<sup>28</sup> vide Anexo XXII – Guião do Trabalho de Grupo: O Plano Director Municipal de Lisboa



A avaliação foi realizada com base na observação directa, no registo na grelha de avaliação/observação e pela resposta às diversas actividades quando interpelados pelo professor.

#### **II. 2.1.4. Teste de Avaliação – Geografia A - 10.º ano (Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º do DL 3/2008) – CCHLH<sup>29</sup>**

A avaliação é um conceito que está intimamente ligado ao campo da educação. A característica essencial da avaliação formativa é a de estar relacionada com a acção de ensinar, com o pressuposto de contribuir para a aprendizagem, dando a conhecer ao professor em que termos essa aprendizagem está a decorrer. A utilização deste instrumento é uma evidência generalizada nas escolas portuguesas, que possibilita medir com eficácia de que forma os alunos aprendem e apreendem os conteúdos programáticos da disciplina.

No momento da avaliação houve necessidade de reunir com a professora de Educação Especial da Escola para compreender a melhor forma de agir em relação ao aluno com NEE, para facilitar a aquisição e a consolidação das capacidades de desempenho cognitivo, indispensáveis para o sucesso escolar, pessoal e social do mesmo. Ficou determinado em reunião que a prova deveria ser sujeita a adaptações no conteúdo e na forma.

A avaliação de alunos com NEE deve orientar-se sempre no sentido de proporcionar as melhores possibilidades de sucesso académico e pessoal. Foi neste sentido que foram feitas uma série de alterações no teste<sup>30</sup> a aplicar ao Aluno E, mais concretamente a substituição de questões de desenvolvimento por questões de resposta directa e pela simplificação de questões através do destaque no enunciado, sublinhando o mais importante para chegar à resposta.

A prova foi organizada por grupos de itens. Os itens têm como suporte um ou mais documentos, como por exemplo: textos, gráficos e mapas. Teve a duração prevista de dois tempos de 50 minutos, no entanto o aluno com NEE poderia ficar além do tempo estipulado, de forma a terminar o teste. Incluía itens de selecção (predominantemente de escolha múltipla) e itens de construção, de acordo com o quadro seguinte:

---

<sup>29</sup> Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

<sup>30</sup> vide Anexo XXIII – Teste 2: Geografia A (10.º ano)

**Tabela 1 – Tipologia, número de itens e cotação para o teste com a duração de dois tempos de 50 minutos (versão adaptada para o Aluno E)**

Tipologia de itens		Número de itens	Cotação por item (em %)	Cotação por classe de itens (0-20)
Itens de Selecção	Escolha múltipla	12	30	6
Itens de Construção	Resposta restrita	8	70	14
Total:		20	100	20

Outro aspecto a referir em relação à aplicação deste método de avaliação, foi a necessidade de acompanhar o Aluno E durante todo o tempo previsto para a realização do teste. Durante a realização da prova o aluno leu o enunciado e debateu com o professor as hipóteses de resposta, cabendo ao professor a tarefa de orientar o seu desempenho cognitivo, e “desbloquear” momentos em que o aluno demonstrava sentimentos de incapacidade, ou desorientação.

Cabe ao professor motivar e suscitar o interesse dos alunos pelos conteúdos, e essa tarefa, em particular com o aluno com NEE passou muito pela utilização do reforço positivo, e pelo trabalho cooperativo através da inclusão do aluno em várias actividades de grupo em contexto de aula.

Apesar das dificuldades sentidas pelo Aluno E na realização da prova, o resultado final foi positivo.

Na correcção do teste o Aluno E mostrou-se motivado e interessado, participando activamente quando interpelado.<sup>31</sup> Este facto mostra que a aplicação de medidas como o apoio pedagógico individualizado e adequações no processo de avaliação, contribuem de facto para a inclusão.

## **II. 2.1.5. Teste de Avaliação – Geografia A - 11.º ano (Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º do DL 3/2008) – CCHLH**

Como já foi anteriormente referido, além do CEI, o Aluno F beneficiou de apoio pedagógico personalizado e adequações no processo de avaliação. À semelhança do que aconteceu com o Aluno E, ficou estabelecido em reunião com a professora de Educação Especial que as provas deveriam ser sujeitas a adaptações no conteúdo e na forma.

<sup>31</sup> Informação cedida pela professora orientadora Isilda Medroa devido ao facto do estagiário não ter estado presente na aula.

A organização da prova<sup>32</sup> seguiu a mesma metodologia descrita para o Aluno E. Incluindo predominantemente itens de selecção (escolha múltipla) e itens de construção, de acordo com o quadro seguinte:

**Tabela 2 – Tipologia, número de itens e cotação para o teste com a duração de dois tempos de 50 minutos (versão adaptada para o Aluno F)**

Tipologia de itens		Número de itens	Cotação por item (em %)	Cotação por classe de itens (0-20)
<b>Itens de Selecção</b>	Escolha múltipla	12	30	6
<b>Itens de Construção</b>	Resposta restrita	8	70	14
Total:		20	100	20

Em termos gerais é possível dizer que uma pessoa com problemas cognitivos poderá apresentar maior dificuldade em executar um ou mais tipos de tarefas mentais do que a pessoa com a capacidade média.

O Aluno F apresenta dificuldades na interpretação de textos e até mesmo de frases; apresenta também dificuldade na elaboração de textos. Houve portanto necessidade de o acompanhar durante todo o tempo previsto para a realização da prova.

O acompanhamento individual consistiu na leitura do enunciado e orientação do desempenho cognitivo. Em cada questão procurei debater e relacionar os conteúdos com a actualidade de forma a suscitar o interesse do aluno. Apesar das suas dificuldades, o aluno F completou a prova de forma satisfatória.

Durante a correcção do teste, na aula seguinte, o Aluno F revelou-se interessado e motivado, intervindo positivamente por sua livre iniciativa e quando interpelado. Além disso, a sua avaliação a geografia no final do período foi positiva, com uma apreciação satisfatória.<sup>33</sup>

Pode-se chegar novamente à conclusão de que as medidas aplicadas, nomeadamente o apoio pedagógico personalizado e as adequações no processo de avaliação, contribuem de facto para a inclusão do aluno.

<sup>32</sup> vide Anexo XIV – Teste 2: Geografia A (11.º ano)

<sup>33</sup> Informação cedida pelo colega do núcleo de estágio Hélio Alves devido ao facto de não ter estado presente nessa aula.



# Tratamento dos Dados

## III. 1. Problemática, Objectivos e Hipóteses

Este Relatório tem como objectivo responder à seguinte questão de investigação:

Estarão os princípios da inclusão presentes nas escolas de ensino regular do sistema educativo em Portugal?

Interessa verificar se os professores manifestam uma atitude inclusiva, neutra ou não inclusiva em relação à presença e atendimento dos alunos com NEE no ensino regular. Quais as práticas pedagógicas adoptadas no ensino dos alunos com NEE? Os apoios pedagógicos promovem o sucesso educativo? As atitudes dos professores perante a inclusão estão relacionadas com “o departamento curricular”?

Ficam assim estabelecidas como variáveis dependentes, as atitudes dos professores, assim como as práticas e os apoios pedagógicos em função da variável independente, o “departamento curricular”.

Após uma leitura exploratória de alguma documentação relacionada com a temática foram definidos os seguintes objectivos:

- a) Verificar o grau de formação e experiência dos professores para trabalhar com alunos com NEE;
- b) Conhecer os benefícios e/ou dificuldades na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;

c) Recolher informações sobre os apoios pedagógicos adoptados para a inclusão de alunos com NEE;

Tendo com conta os objectivos definidos, foi formulada a seguinte hipótese:

**H<sub>A</sub>:** As atitudes dos professores em relação à inclusão variam segundo a pertença a determinado departamento curricular.

Para concretizar os objectivos estabelecidos e verificar a hipótese acima mencionada, foi construído um questionário para recolher os dados referentes às atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE. Recorreu-se para tal, a uma amostra de 117 professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. A aplicação deste questionário ocorreu durante o terceiro período do ano lectivo 2012/2013, e na parte final do primeiro período e início do segundo período do ano lectivo 2013/2014.

### III. 2. Problemática – Análise de Dados

Este é um estudo descritivo e exploratório, tendo em conta que pretende analisar uma situação actual e que provavelmente poderá levar a novas hipóteses.

O inquérito em ciências sociais é um instrumento utilizado para a recolha de dados no terreno, passíveis de serem comparados. Como tal, e para a consecução dos objectivos antes definidos, considerou-se adequada a construção de um questionário com questões fechadas a ser aplicado a professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário.

A construção do guião do questionário partiu das questões levantadas neste estudo. O questionário é constituído por quatro partes conforme se apresenta no seguinte quadro:

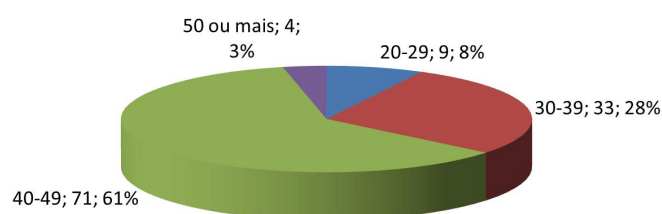
**Tabela 3 – Guião do Questionário**

<b>Tema</b>	<b>Objectivo</b>
<b>Dados Biográficos</b>	Recolha de dados relativos ao Género, Idade, Situação Profissional, Anos de Serviço Docente, Grupo de Recrutamento e Habilitações Académicas
<b>Formação</b>	Recolha de dados relativos ao grau de informação sobre Necessidades Educativas Especiais
<b>Experiência</b>	Recolha de dados relativos à experiência a leccionar em turmas com alunos com NEE
<b>Práticas e Estratégias Pedagógicas</b>	Analisar a opinião dos professores quanto à prática pedagógica e a inclusão de alunos com NEE; Recolher dados sobre as estratégias de intervenção em turmas com alunos com NEE em contexto escolar

### III. 2.1. Dados Biográficos

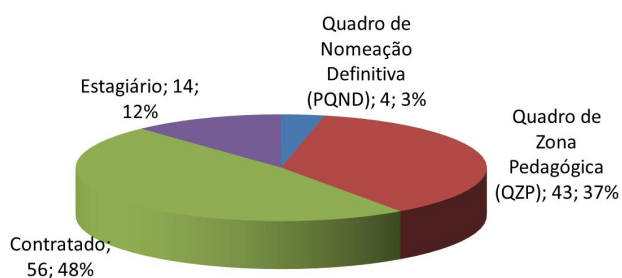
Trata-se de uma amostra não probabilística, uma vez que foi escolhida por conveniência, não podendo por isso dar origem a generalizações. As conclusões obtidas são apenas válidas para a amostra estudada.

A amostra é constituída 117 professores maioritariamente do sexo feminino (94%), sendo 6% do sexo masculino.



**Figura 1 – Idade**

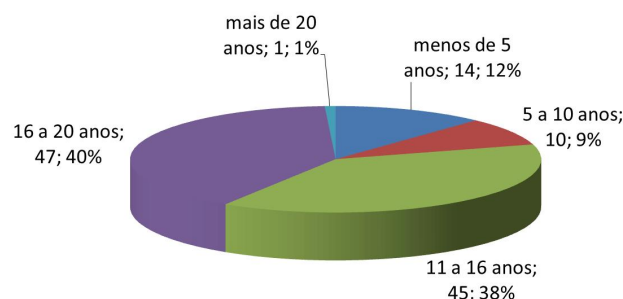
A análise da figura 1 permite verificar que a classe etária mais representada é 40 a 49 anos, com 61%, seguida de 30 a 39 anos com 28%, de 20 a 29 anos com 8% e de 50 anos ou mais com 3%.



**Figura 2 – Situação Profissional**

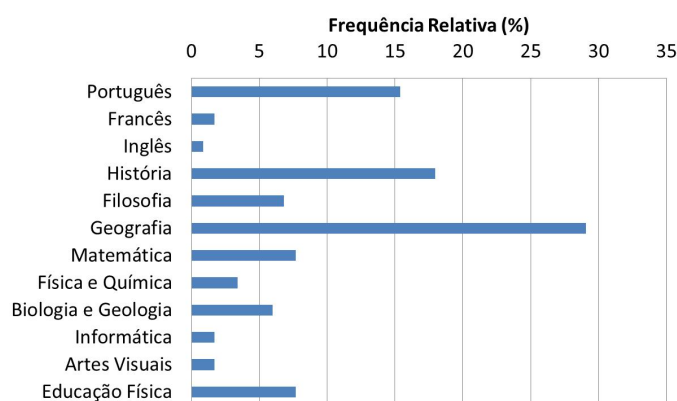
A figura 2 apresenta os dados relativos à situação profissional dos professores. Verifica-se que 3% dos professores são do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) e 37% são do Quadro de Zona Pedagógica (QZP), 48% são Contratados e 12% são Estagiários.

Cerca de metade dos professores da amostra são Contratados (48%).



**Figura 3 – Anos de Serviço Docente**

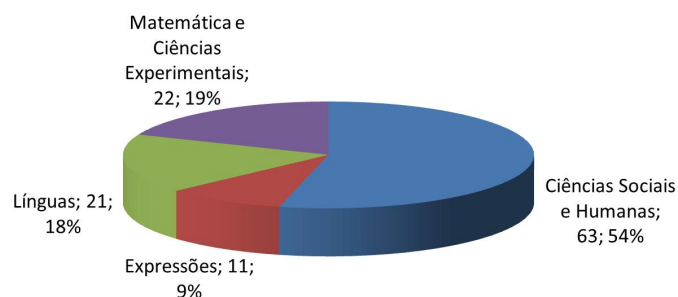
Com base na figura 3, 12% dos professores têm menos de 5 anos de serviço docente, 9% têm entre 5 a 10 anos, 38% têm entre 11 a 16 anos, 40% têm entre 16 a 20 anos e 1% tem mais de 20 anos.



**Figura 4 – Grupo de Recrutamento**

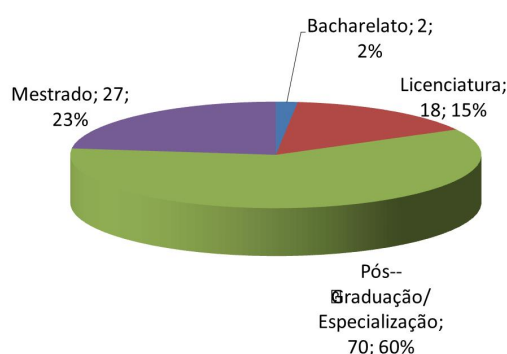
De acordo com a figura 4, o grupo mais representado é o de Geografia, seguido de História e Português.

Para permitir as posteriores análises comparativas, uma vez que alguns dos grupos apresentam muito poucas ou apenas uma observação, os grupos de recrutamento foram agrupados em áreas curriculares, de acordo com a tabela seguinte, em que a área de “Línguas” integra os grupos de Português, Francês e Inglês, a área de “Ciências Sociais e Humanas” integra os grupos de História, Filosofia e Geografia, a área de “Matemática e Ciências Experimentais” integra os grupos de Matemática, Física e Química, Biologia e Geologia e Informática e a área de “Expressões” integra os grupos de Artes Visuais e Educação Física.



**Figura 5 – Área Curricular**

Com base na figura 5 é possível verificar que mais de metade dos professores participantes (54%) são da área das “Ciências Sociais e Humanas”, 19% são da área da “Matemática e Ciências Experimentais”, 18% da área das “Línguas” e 9% da área de “Expressões”.



**Figura 6 – Habilitações Académicas**

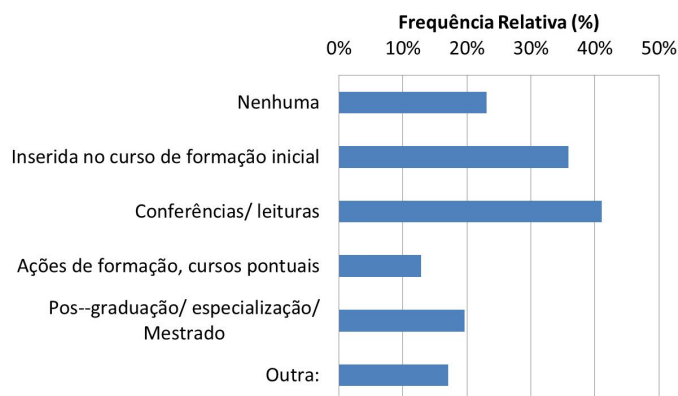
Em relação às habilitações académicas, e com base na figura 6, é possível verificar que 2% dos professores apresentam bacharelato, 15% têm licenciatura, 60% têm pós-graduação/especialização e 23% têm mestrado.

### III. 2.2. Formação e Experiência

A análise apresentada neste ponto permite verificar o grau de formação e experiência dos professores a lidar com alunos com necessidades educativas especiais;

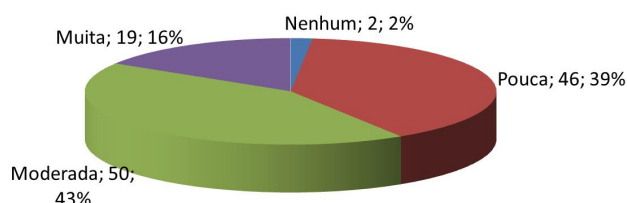
Verificou-se que mais de metade dos professores participantes (57%), consideram ter pouca informação sobre NEE, 42% consideram ter informação moderada e 1% (apenas um elemento) considera ter muita informação sobre o tema.





**Figura 7 – Formação relacionada com o tema das NEE**

A figura 7 apresenta os dados relativos ao tipo de formação relacionada com o tema das NEE. Como é possível verificar, 23% dos professores responde não ter nenhuma, 41% teve em conferências/ leituras, 36% teve inserida no curso de formação inicial, 20% teve em Pós-graduação/ especialização/ Mestrado, 13% teve em Acções de formação, cursos pontuais, 17% teve em outra formação. Dos elementos que respondem outra formação são especificadas “voluntariado” por 5 elementos, “prática profissional” por 4 elementos, “familiares com NEE” por um elemento e “Operação Nariz Vermelho” também por um elemento.



**Figura 8 – Experiência em lidar com alunos com NEE**

A figura 8 apresenta os dados relativos à experiência em lidar com alunos com NEE. É possível verificar que 2% dos professores respondem nenhuma, 39% respondem ter pouca, 43% consideram ter experiência moderada e 16% considera ter muita.

Apenas 37% dos professores afirmam ter frequentado, na sua formação inicial (incluindo estágio pedagógico), alguma disciplina/ módulo/ seminário na qual se abordasse o tema das NEE.

De acordo com as respostas dadas aos questionários, 19% dos professores afirma já ter recorrido a psicólogos escolares/ professores de educação especial para determinarem as necessidades dos alunos com NEE.

Em suma, e relacionando alguns dados, é interessante notar que 57% dos professores inquiridos considera ter pouca formação e 23% afirma que não qualquer formação sobre o tema das NEE. No entanto, apesar do reconhecimento da falta de formação pela larga maioria dos

professores, apenas 2% não tem experiência em lidar com alunos com NEE. Os dados revelam à partida que um dos problemas é a falta de formação da parte dos professores sobre o tema das NEE.

Outro dado interessante é o facto de 90% dos professores estar a leccionar actualmente alunos com NEE, no entanto 98% considera não haver psicólogos e professores de educação especial suficientes na escola onde lecciona. Estes dados revelam que o sentimento dos professores em relação ao apoio que recebem de especialistas é insuficiente.

### III. 2.3. Práticas e Estratégias Pedagógicas

Pede-se aos professores para assinalarem a opção que considerarem a mais adequada sobre a sua prática pedagógica e a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular:

A análise apresentada nas tabelas e gráficos seguintes, relativos à questão 9a do questionário, permite conhecer os benefícios e/ou dificuldades na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;

**Tabela 4 – Classificação das afirmações: Práticas e Estratégias Pedagógicas**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Adequo os conteúdos de modo a serem partilhados por todos os alunos na sala de aula incluindo os alunos com NEE	117	2,78	0,63	23%	2	5
2. Nas minhas aulas os alunos com NEE são discriminados, e tendem a isolar-se	117	1,27	0,58	46%	1	3
<b>3. Contribuo para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre si</b>	117	<b>4,95</b>	<b>0,22</b>	<b>4%</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4. Evito abordar o tema das NEE com a comunidade escolar	117	2,22	0,51	23%	2	4
5. Os alunos com NEE têm o mesmo tipo de avaliação que os colegas sem NEE, com adaptações nas estratégias	117	2,36	0,71	30%	2	4
6. Individualizo o tipo de ensino e recursos necessários para maximizar o potencial de cada aluno	117	2,04	0,20	10%	2	3
7. Não incluo os alunos com NEE no mesmo tipo de avaliação dos colegas em trabalhos de grupo	117	3,75	0,57	15%	2	4
8. Os alunos com NEE apenas devem participar nas actividades sociais	117	1,97	0,48	24%	1	5
9. Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais	117	3,79	0,71	19%	2	5
10. Utilizo as mesmas estratégias pedagógicas para os alunos com a mesma problemática	117	2,44	0,81	33%	2	4
11. Os alunos com NEE devem estar incluídos no ensino regular	117	2,40	0,74	31%	1	4
12. Os pais de alunos com NEE são determinantes para o sucesso da inclusão destes no ensino regular	117	4,85	0,36	7%	4	5
13. Os apoios individualizados apenas promovem o insucesso	117	2,03	0,43	21%	1	4
14. Os professores do ensino regular e de educação especial devem trabalhar de forma isolada	117	2,00	0,00	0%	2	2
15. Faço adaptações ao currículo dos alunos com NEE que se afastam do currículo comum	117	2,37	0,71	30%	1	4

16. Os apoios individualizados promovem o sucesso	117	3,88	0,38	10%	2	5
17. Os alunos com NEE são incentivados a participar activamente na actividade escolar	117	4,03	0,22	6%	3	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Neutro/ Indeciso; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Com base na tabela 3, em média, a concordância entre os professores participantes é superior para as afirmações “Contribuo para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre si” (Q.3) e “Os pais de alunos com NEE são determinantes para o sucesso da inclusão destes no ensino regular” (Q.12), próximas do máximo da escala de medida.

As questões “Os alunos com NEE são incentivados a participar activamente na actividade escolar” (Q.17), “Os apoios individualizados promovem o sucesso” (Q.16), “Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais” (Q.9) e “Não incluo os alunos com NEE no mesmo tipo de avaliação dos colegas em trabalhos de grupo” (Q.7), apresentam valores superiores ao ponto intermédio da escala de medida.

A questão “Nas minhas aulas os alunos com NEE são discriminados, e tendem a isolar-se” (Q.2), assume o valor mais baixo.

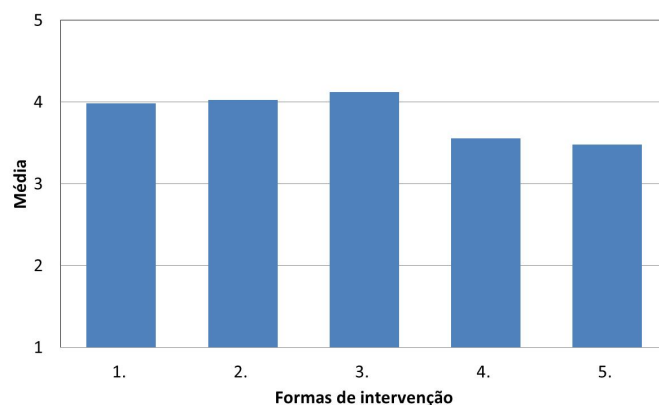
A análise apresentada nas tabelas e gráficos seguintes, relativos às questões 9b a 9e do questionário, permite atingir recolher informações sobre os apoios pedagógicos adoptados para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;

**Tabela 5 – Formas de intervenção para atender crianças/jovens com NEE**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Apoio educativo/educação especial	117	3,98	0,23	6%	3	5
2. Intervenção de uma equipa multidisciplinar (professor, psicólogo, médico, professor de educação especial, terapeuta da fala e técnicos especializados)	117	4,03	0,33	8%	3	5
3. Introdução de estratégias educativas na sala de aula adequadas à situação específica	117	4,12	0,33	8%	4	5
4. Técnicas comportamentais e cognitivas em contexto clínico	117	3,56	0,52	15%	3	5
5. Terapia familiar	117	3,48	0,64	18%	3	5
6. Outro.	0					

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

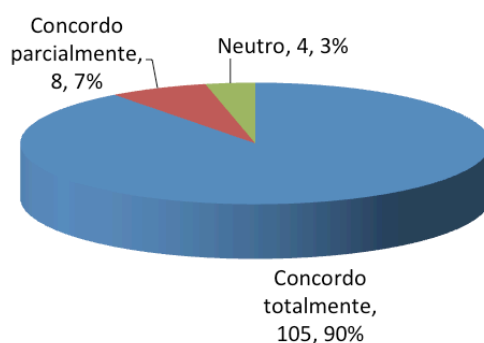
1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Neutro/ Indeciso; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.



**Figura 9 – Formas de intervenção para atender a crianças/jovens com NEE**

Com base na tabela e na figura 9, em média, a concordância é superior para as formas de intervenção “Introdução de estratégias educativas na sala de aula adequadas à situação específica” (Q.3), “Intervenção de uma equipa multidisciplinar (professor, psicólogo, médico, professor de educação especial, terapeuta da fala e técnicos especializados)” (Q.3) e “Apoio educativo/educação especial” (Q.1).

Apesar de todas as formas de intervenção apresentarem valores superiores ao ponto intermédio da escala de medida (1-5), e cerca de 98% dos professores afirmar que as escolas onde leccionam não tem psicólogos e professores de educação especial suficientes, uma das formas de intervenção com maior concordância é precisamente a colaboração deste tipo de especialistas.



**Figura 10 – Relação entre a dimensão das turmas e o apoio individualizado ao aluno com NEE**

De acordo com a figura 10, quanto à opinião sobre se as turmas com um menor número de alunos proporcionam um maior apoio individualizado ao aluno com NEE, 90% respondem concordo totalmente, 7% respondem concordo parcialmente e 3% dão a resposta neutra.

**Tabela 6 – Estratégias de intervenção em contexto escolar**

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
1. Circular entre as carteiras, procurando fornecer feedback aos alunos	117	3,76	0,75	20%	3	5
2. Dar tempo extra para a realização de tarefas	117	3,86	0,66	17%	2	5
3. Entregar materiais específicos individualizados	117	4,02	0,66	16%	3	5
4. Estabelecer regras na sala de aula	117	5,00	0,00	0%	5	5
5. Ignorar pequenos comportamentos inadequados	117	1,85	0,61	33%	1	3
6. Indicar ao aluno as palavras-chave que devem sublinhar no seu caderno	117	3,76	0,58	15%	2	5
7. Recorrer a um sistema de recompensas materiais	117	1,68	0,60	35%	1	4
8. Recorrer a um sistema de recompensas sociais (atenção, afectos, privilégios)	117	2,91	0,57	19%	2	4
9. Recorrer a um tutor	117	3,27	0,54	16%	3	5
10. Repreender comportamentos impróprios	117	3,50	0,75	21%	2	4
11. Sentar o aluno na primeira fila da sala de aula	117	3,46	0,74	21%	2	4
12. Supervisionar frequentemente o desenvolvimento das tarefas	117	4,01	0,33	8%	3	5
13. Utilizar instruções rápidas, curtas e bem direccionadas para cada tarefa	117	4,17	0,40	10%	3	5
14. Utilizar o reforço positivo, premiando a realização de tarefas	117	4,00	0,42	10%	3	5
15. Verificar sempre se o aluno compreendeu as explicações ou instruções	117	4,20	0,42	10%	3	5

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Neutro/ Indeciso; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Com base na tabela 5, em média, a concordância entre os professores é superior para a afirmação “Estabelecer regras na sala de aula” (Q.4), com o valor máximo da escala de medida; seguida de “Verificar sempre se o aluno compreendeu as explicações ou instruções” (Q.15) e “Utilizar instruções rápidas, curtas e bem direccionadas para cada tarefa” (Q.13), depois de “Entregar materiais específicos individualizados” (Q.3), “Supervisionar frequentemente o desenvolvimento das tarefas” (Q.12) e “Utilizar o reforço positivo, premiando a realização de tarefas” (Q.14).

Com valor inferior ao ponto intermédio da escala de medida surge depois “Recorrer a um sistema de recompensas sociais (atenção, afectos, privilégios)” (Q.8), sendo inferior para “Ignorar pequenos comportamentos inadequados” (Q.5) e ainda mais para “Recorrer a um sistema de recompensas materiais” (Q.7).

### III. 3. Objectivo e Hipótese

#### III. 3.1. As Atitudes dos Professores em Relação à Inclusão segundo o “Departamento Curricular”

Para permitir as análises, uma vez que alguns dos grupos apresentam muito poucas ou apenas uma observação, os grupos de recrutamento foram agrupados em áreas curriculares, de acordo com a tabela seguinte:

**Tabela 7 – Área Curricular**

	Frequência	Percentagem
Ciências Sociais e Humanas	63	53,8
Expressões	11	9,4
Línguas	21	17,9
Matemática e Ciências Experimentais	22	18,8
Total	117	100,0

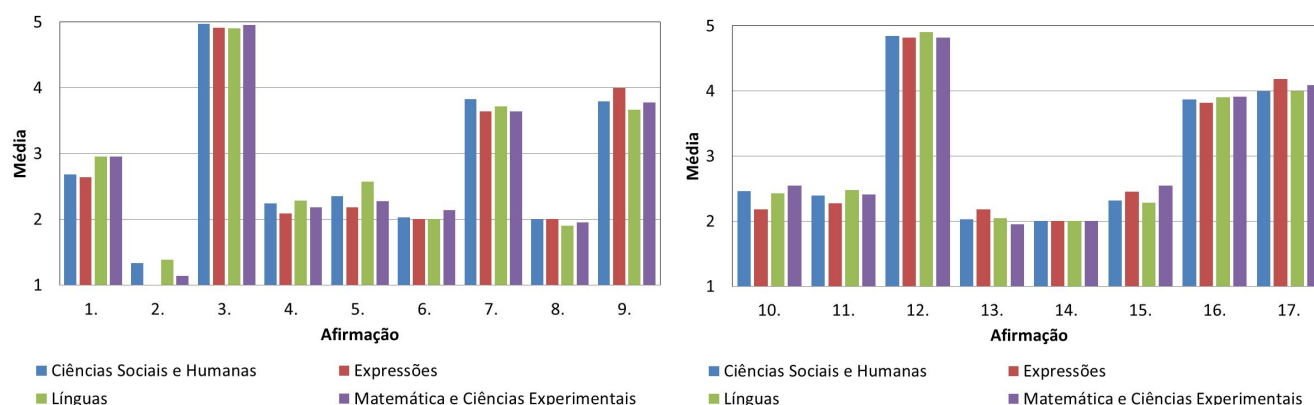
##### 3.1.1. Hipótese 1: As atitudes dos professores em relação à inclusão diferenciam segundo a pertença a determinado departamento curricular

Sendo a área curricular uma variável qualitativa nominal, para estudar a sua relação com as afirmações relativas à prática pedagógica e a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular, uma vez que não se verifica o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis<sup>34</sup>.

O valor de prova é inferior a 5% para a afirmação “Os alunos com NEE são incentivados a participar activamente na actividade escolar” (Q.17), rejeita-se a hipótese da distribuição das respostas ser igual para todas as categorias da área curricular: verificam-se diferenças significativas.

O valor de prova é superior a 5% para todas as restantes afirmações, não se rejeita a hipótese da distribuição das respostas ser igual para todas as categorias da área curricular: não se verificam diferenças significativas.

<sup>34</sup> vide Anexo XXVI – Estatística Inferencial: a) Teste de Kruskal-Wallis: Relações entre a opinião sobre a prática pedagógica e a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular e a área curricular



**Figura 11 – Relações entre a opinião sobre a prática pedagógica e a inclusão de alunos com NEE em turmas do ensino regular e a área curricular**

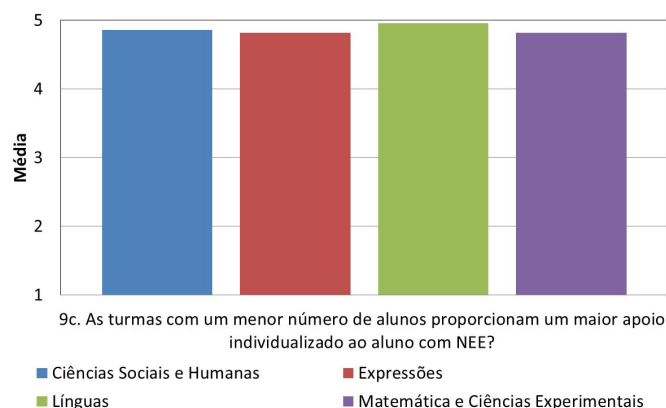
A concordância com “Os alunos com NEE são incentivados a participar activamente na actividade escolar” (Q.17) é superior para a área de “Expressões” e inferior para “Ciências Sociais e Humanas” e “Matemática e Ciências Experimentais”, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.

De acordo com a figura 11, não se observam diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 8 – Teste de Kruskal-Wallis: Relação de concordância entre: “As turmas com um menor número de alunos proporcionam um maior apoio individualizado ao aluno com NEE” e a área curricular**

	N	%	Desvio padrão	Qui <sup>2</sup> <sub>3</sub> (KW)	p
Ciências Sociais e Humanas	63	4,86	,435	1,039	0,792
Expressões	11	4,82	,603		
Línguas	21	4,95	,218		
Matemática e Ciências Experimentais	22	4,82	,501		

O valor de prova é superior a 5%, não se rejeita a hipótese da distribuição das respostas ser igual para todas as categorias da área curricular: não se verificam diferenças significativas.



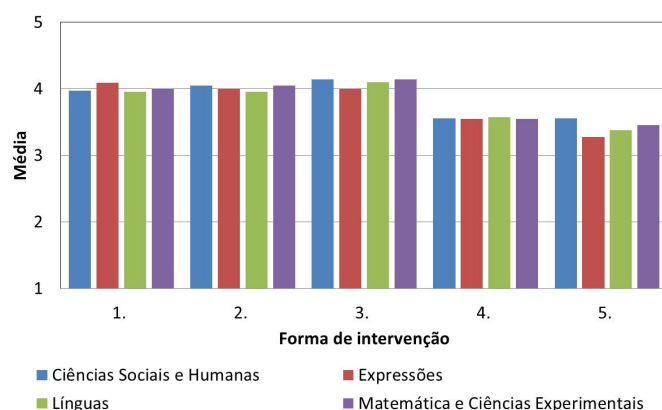
**Figura 12 – Relação de concordância entre: “As turmas com um menor número de alunos proporcionam um maior apoio individualizado ao aluno com NEE?” e a área curricular**

Com base na figura 12, a concordância é superior para a área curricular “Expressões”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que apenas para uma das atitudes em estudo, se verifica a Hipótese 1: As atitudes dos professores em relação à inclusão são diferentes segundo a pertença a determinado departamento curricular.

### 3.1.2. Hipótese 2: As opiniões dos professores sobre as formas de intervenção diferenciam segundo a área curricular<sup>35</sup>

O valor de prova é superior a 5% para todas as formas de intervenção, não se rejeita a hipótese da distribuição das respostas ser igual para todas as categorias da área curricular: não se verificam diferenças significativas.



**Figura 13 – Relação entre a opinião sobre as formas de intervenção e a área curricular**

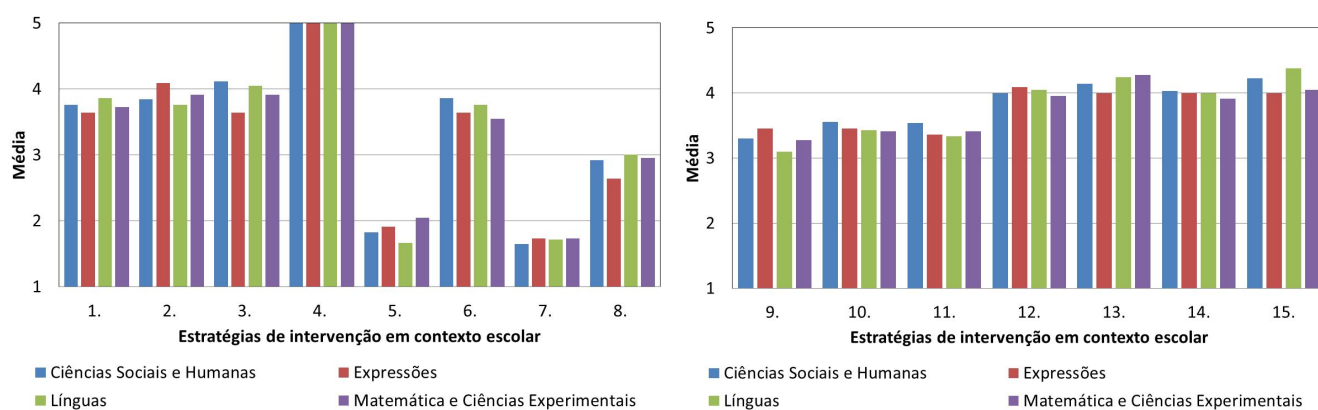
<sup>35</sup> vide Anexo XXVI – Estatística Inferencial: b) Teste de Kruskal-Wallis: Relações entre a opinião sobre as formas de intervenção e a área curricular



Com base na figura 13, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que para nenhuma das formas de intervenção em estudo, se verifica a Hipótese: As opiniões dos professores sobre as formas de intervenção são diferentes segundo a área curricular.

### 3.1.3. Hipótese 3: As opiniões dos professores sobre as estratégias de intervenção são diferentes segundo a área curricular<sup>36</sup>



**Figura 14 – Gráfico de médias: Relação entre a opinião sobre as estratégias de intervenção e a área curricular**

Das 15 estratégias propostas na questão 9e do questionário, apenas a estratégia “Verificar sempre se o aluno compreendeu as explicações ou instruções” (Q.15) apresenta respostas em que se observam diferenças estatisticamente significativas. Esta questão é mais valorizada para a área de “Línguas” e menos valorizada para as áreas de “expressões” e de Matemática e Ciências Experimentais.

<sup>36</sup> vide Anexo XXVI – Estatística Inferencial: c) Teste de Kruskal-Wallis: Relações entre a opinião sobre as estratégias de intervenção e a área curricular

# IV

## Considerações Finais

A Declaração de Salamanca reconhece a necessidade de criar escolas para todos, instituições que incluam e aceitem as diferenças e respondam às necessidades individuais de cada indivíduo. Reconhece também que os governos devem atribuir uma maior prioridade à adaptação dos sistemas educativos, de forma a incluir todas as crianças, independentemente das suas limitações.

Afirmar que é fundamental que a inclusão chegue às escolas, que o respeito e a igualdade pelas diferenças sejam premissas do nosso sistema educativo é quase unânime. Estas ideias estão presentes nos discursos políticos, e nos vários instrumentos legais que regulamentam o ensino em Portugal. No entanto, a realidade é que esta mudança não se concretiza apenas através de reformas e decretos. A inclusão é possível e necessária, e apesar de não ser um processo simples, exige o esforço e envolvimento de todos os intervenientes na comunidade escolar.

Tomando partido da questão que orientou este trabalho, “Estarão os princípios da inclusão presente nas escolas de ensino regular do sistema educativo em Portugal?”, considero que para a realização desta filosofia deverá haver um empenho sério na concretização dos vários princípios pela parte dos vários intervenientes, não por imposição, mas havendo uma interiorização desses mesmo princípios, gerada por questões éticas de respeito pelo próximo.

Uma das limitações detectadas durante o desenvolvimento do Relatório foi o facto dos alunos com NEE apresentarem diagnósticos de índole variada, (intelectual, processológico, emocional, motor, sensorial), e isso influenciar, de forma clara, a opinião que os professores têm sobre a inclusão, ou seja, a opinião de um professor sobre a inclusão de alunos com NEE varia conforme o quadro clínico do aluno. Em conversas informais, diversos foram os professores que

se assumiram contra a inclusão de alunos com paralisia cerebral. A maior parte afirmou que não se sentiam preparados para desenvolver uma metodologia didáctica inclusiva perante estes casos, no seio do ensino regular.

A inclusão é muito mais do que limitar-se a receber os alunos que vêm de escolas especiais e distribuí-los pelas turmas do ensino regular. A inclusão é um processo complexo, que requer uma grande dedicação da parte dos professores, da direcção da escola e, fundamentalmente, da parte das políticas governativas. No entanto, no meu ponto de vista, são os professores, de educação especial e ensino regular, os principais responsáveis pelo sucesso da escola inclusiva.

Para que os alunos com NEE sejam incluídos na escola regular é fundamental que os professores estejam em concordância com os pressupostos da escola inclusiva. Dessa forma, os professores têm de ser os primeiros a aceitar a diferença e a promover nos restantes alunos o respeito por essa diferença.

As atitudes dos professores são o factor que mais contribui para o sucesso da inclusão, que tem por objectivo dar aos alunos com NEE uma educação de qualidade e que satisfaça as suas carências.

Podem ser apontados vários constrangimentos, uns mais difíceis de ultrapassar do que outros, como por exemplo os obstáculos à autonomia física dos alunos com limitações motoras e a falta de materiais específicos para trabalhar com NEE. Também a organização da escola pode contribuir para esses constrangimentos, quando opta por formar turmas com elevado número de alunos, facto que dificulta a diferenciação pedagógica, revelando-se um condicionante à inclusão.

O contacto com a heterogeneidade aumenta a sensibilidade, a solidariedade e o respeito. A inclusão permite acima de tudo uma consciencialização sobre as diferenças, aceitando o indivíduo com NEE como parte integrante de uma comunidade.

Para os professores que participaram através das respostas ao questionário, é unânime que a formação de professores devia incluir formação específica para trabalhar com os alunos com NEE. Alguns docentes afirmam até que as acções de formação que abordam a temática das NEE são escassas e quando existem, são dirigidas aos professores de educação especial, não estando acessíveis a todos os professores.

Com base apenas nos dados recolhidos conclui-se que os princípios da escola inclusiva estão de facto presentes na escola actual e os professores, como intervenientes directos, manifestam, em geral atitudes pró-inclusão perante o sistema educativo actual.

A hipótese colocada neste estudo foi a seguinte:

**H<sub>A</sub>:** As atitudes dos professores em relação à inclusão variam segundo a pertença a determinado Departamento Curricular.

Em relação à hipótese apresentada, em geral as diferenças não são estatisticamente significativas, concluindo-se assim que a pertença a determinado Departamento Curricular não influencia as atitudes dos professores inquiridos.

Apesar de não poder extrapolar resultados para a comunidade escolar, devido ao tamanho reduzido à reduzida amostra em relação ao sistema educativo, este trabalho poderá contribuir para suscitar a discussão da temática pelos professores que aceitaram responder ao questionário proposto e para uma consciencialização, cada vez mais profunda, da necessidade de mudar atitudes e práticas, de modo a tornar as escolas do ensino regular um lugar realmente inclusivo.

Ao mesmo tempo que se implementa no papel e no terreno a política de inclusão, a formação inicial de professores do ensino regular não inclui unidades curriculares sobre a temática das NEE. Isto tem como resultado, uma enorme dificuldade na construção de estratégias educativas para crianças e jovens com NEE.

Considero que a insuficiente preparação dos professores do ensino regular é um dos principais obstáculos para a inclusão de alunos com NEE no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário. O sucesso do processo de inclusão de alunos com NEE depende muito das atitudes dos professores, que são muitas vezes decisivas no percurso do aluno. A efectividade da inclusão está portanto dependente da experiência de cada professor (sobretudo da sua experiência com alunos com NEE), da sua formação, do apoio que lhe é dado, e de outras condições, como o número de alunos por turma e o horário de trabalho.

Em relação à minha experiência durante a PES, a relação pedagógica com os alunos foi em geral positiva. Pude constatar que os alunos, quer tenham ou não NEE estão muito mais atentos e participativos se o professor utilizar recursos pedagógicos/didáticos diversificados.

A articulação pedagógica entre o professor de educação especial e o professor do ensino regular para a inclusão dos alunos com NEE é essencial. A colaboração eficaz entre os professores de educação especial e regular resulta em melhorias dos alunos com NEE quanto ao seu desempenho académico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

Considero hoje que a “luta por conta própria” para resolver os problemas curriculares e de gestão não é o melhor caminho e resulta da falta de coordenação entre os pares. Além disso, há

também dificuldades na concretização do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial e regular, por vezes devido à falta de coordenação dos horários dos dois grupos, ao número de horas de trabalho burocrático e também ao número elevado de alunos com NEE atribuídos a cada docente.

Outros desafios surgiram no sentido de desenvolver uma pedagogia susceptível de educar com sucesso todas as crianças, respeitando as suas características individuais. Por vezes a utilização de práticas dirigidas a toda a turma, de certo modo negligencia o atendimento aos alunos com NEE. Na verdade, a existência de pouca diferenciação individual pode de facto prejudicar o sucesso destes alunos. Isto apesar do apoio e acompanhamento do docente em contexto de sala de aula.

A PES permitiu-me consciencializar que cada aluno é único e que cada caso é um caso e, como tal, não existe um método de ensino único e perfeito para o sucesso. Um ambiente realmente inclusivo passa pela promoção das interações e pelo estabelecimento de relações fortes entre os pares e as crianças com NEE, e foi precisamente esse o ambiente que me foi proporcionado em ambas as escolas, nomeadamente através do trabalho com as professoras Filomena Cardoso e Isilda Medroa.

Durante a PES, tanto em História como em Geografia o trabalho cooperativo foi implementado várias vezes. Apesar de esta metodologia exigir muito tempo para a planificação e para a elaboração de materiais necessários à implementação da actividade, demonstrou ser uma forma eficaz para desenvolver competências de sociabilização entre alunos com e sem NEE. A implementação de metodologias de trabalho cooperativo, que tem o objectivo de construir conhecimento, promove muito mais do que isso. É, sem dúvida, uma excelente estratégia que estimula a inclusão de alunos com NEE e como tal o desenvolvimento da cidadania de todos os alunos.

A reflexão sobre a temática da inclusão de alunos com NEE levantou-me novas questões:

- Quais as percepções dos pais e dos alunos?
- Estarão os programas educativos individuais (PEI) a ser elaborados em conjunto, entre professores de apoio especializado e professores do ensino regular?, entre outras.

Estas e outras questões seriam um bom princípio para um aprofundamento das reflexões iniciadas com este estudo, em futuras ocasiões.

A temática da inclusão de alunos com NEE é transversal a qualquer área de ensino e grau de escolaridade. Propus-me a este desafio sabendo de antemão que eventualmente teria dificuldades

em propor estratégias eficazes e exequíveis em contexto de aula, fruto da minha falta de informação e formação nesta área. A preocupação frequente em planificar, construir materiais, o facto da actividade do professor ser de alguma forma perturbada pela falta de “tempo para gerir o programa” e a preocupação sempre presente de garantir a qualidade e eficácia da aprendizagem dos alunos também contribuiu para negligenciar de certa forma a atenção dada aos alunos com NEE.

Resta-me acrescentar que, sendo o valor da inclusão inquestionável, nunca será demais tentar compreender e analisar as diferentes atitudes dos vários intervenientes no processo educativo que contribuem, a vários níveis, para essa inclusão. Enquanto as crianças com NEE não forem integradas no ensino regular, de forma a sentirem-se somente como crianças, perfeitamente integradas no grupo-turma, não existirá uma verdadeira Escola Inclusiva.

## Bibliografia

- Ainscow (1998).** *Necessidades especiais na sala de aula, um guia para a formação de professores.* Instituto de Inovação Educacional. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_78.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_78.pdf). Acedido em Outubro 16, 2014
- Bairrão, Joaquim [et al.] (1998).** *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Baú, Jorgiana; Kubo, Olga Mitsue (2009).** *Educação especial e a capacitação do professor para o ensino.* Curitiba: Juará Editora
- Bezerra, Catarina; Telles, Maria; Bezerra, Maria; Ribeiro, Samuel; Noyla, Sá (2014).** *O transtorno do défict de atenção e hiperatividade.* Revista de Psicologia. Vol 8:23, 221-242
- César, Margarida (2003).** *A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos.* In **Rodrigues, David. (coord.)** *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade.* Porto: Porto Editora
- Correia, Luís de Miranda (2003).** *Inclusão e necessidades educativas especiais.* Porto: Porto Editora
- Correia, Luís de Miranda (2008).** *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora
- Correia, Luís de Miranda; Martins, Ana Paula (2000).** Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão I:* Braga, 15-19
- Costa, Ana Maria Bénard [et al.] (2006).** *Promoção da educação inclusiva em Portugal.* Lisboa. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf) . Acedido em Outubro 16, 2014
- Diniz, Maria; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo (2014).** *História Sete 7 – Manual do Aluno-* Lisboa: Raiz Editora
- Felgueiras, Margarida (2008)** *The History of education in relation to historical and pedagogical knowledge.* Rio de Janeiro: AEPND Revista Brasileira de Educação
- Fernandes, Elsa (1997).** *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula.* Análise Psicológica 4 (XV) 563-572. Disponível em
- 56

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>. Acedido em Outubro 16, 2014

- Ferreira, Dina (2011).** *A Inclusão de Crianças com NEE no Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett
- Florian, Lani (2003).** Prática inclusiva: o quê, porquê e como? In (Coord.) Tilstone, L. Florian & R. Rose. *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 33-49
- Fonseca, Vítor (2002).** Tendências futuras para a Educação Inclusiva. *Inclusão 2*: Braga, 11-32
- Guimarães, R.; Sarsfield Cabral, J. A. (2010).** *Estatística*, 2.<sup>a</sup> Edição. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
- Kauffman, James (1989).** The regular education initiative as Reagan-Bush policy: a treckle-down theory of education of the hard-to-teach. *The Journal of Special Education* 3, 256-278
- Leitão, Francisco (2010).** *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones
- Leitão, Francisco Ramos (2010).** *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Española Ediciones;
- Lopes e Silva (2009).** *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para professores*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda
- Maia, Cristina; Brandão, Isabel (2012).** *Viva a História 9 – Manual do Aluno*. Porto: Porto Editora
- Maroco, João (2007).** *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Edições Sílabo
- Maroco, João (2011).** *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.<sup>a</sup> Edição. Edições Report Number
- Ministério da Educação (2002).** *Geografia. Orientações Curriculares. 3.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação (2009).** *Programa História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (vol. II), Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Niza, Sérgio (1996).** *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Inovação



- Niza, Sérgio (1998).** A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Revista Inovação* n.º 1 77-98
- Ouivy, R. & Campenhoudt, L. Van (2005).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva
- Pestana, Maria Helena; Gageiro, João Nuno (2008).** *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 5.ª Ed. Rev. e Corrigida. Lisboa: Edições Sílabo
- Reininho, Rui (2013).** *O jogo como estratégia de modelação de comportamentos em aluno com PHDA*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett
- Rodrigues, David (2001).** *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, David (2003).** *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, David (2004).** *A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Porto: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto vol. 4, nº 2. Disponível em [http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/RPCD\\_vol.4\\_nr.2.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/RPCD_vol.4_nr.2.pdf). Acedido em Outubro 16, 2014
- Roldão, Maria do Céu (1999).** *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, Maria do Céu (2010).** *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leal
- Scruggs, Thomas; Mastropieri, Margo (1996).** Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion – 1958/1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children Journal* vol.63:1, 59-74
- Sousa, Francisco (2010).** *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stainback, Susan (2000).** The inclusion movement: a goal for restructuring special education. *Special education in the 21<sup>st</sup> century*. Washington: Gallaudet University Press, 27-40
- Tilstone, Christina; Florian, Lani; Rose, Richard, ed.** *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget
- Tuckman, B. W. (2005).** *Manual de investigação em Educação*, 3.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

**UNESCO (1994).** *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf). Acedido em Outubro 16, 2014,

**UNESCO (2005).** *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_43.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf). Acedido em Outubro 16, 2014

**Villa, Richard; Thousand Jacqueline (1996).** Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children Journal*. Vol.63:1, 29-45

**Warnock, Margaret (1978).** *Special education needs report of Committee of Inquiry into the educatin of handicapped children and young young people*. London: Her Majesty's Stationary Office. Disponível em <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101021152907/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>. Acedido em Outubro 16, 2014

## **Legislação Consultada**

**Declaração dos Direitos da Criança, Convenção sobre os Direitos da Criança** – Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). Acedido em Outubro 16, 2014

**Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Adoptada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217 (III) de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acedido Outubro 16, 2014

**Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.** *Diário da República n. 91 – 1.ª Série – 12 de Maio de 2008*. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Lei\\_21\\_08.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Lei_21_08.pdf). Acedido em Outubro 16, 2014

**Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.** *Diário da República n.º 193 – I Série A.* Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <http://cdp.portodigital.pt/repositorio-de-legislacao/decreto-lei-no319-91/>. Acedido em Outubro 16, 2014

**Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro.** *Diário da República n.º 21 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <http://www.cm-braganca.pt/files/1/documentos/ensino/Decreto%20Lei%20n%C2%BA%2035-90,%20de%2025%20de%20Janeiro.pdf>. Acedido em Outubro 16, 2014

## **Recursos Digitais: Vídeos e Jogo**

**BBC History (s.d).** *The Mummy Maker.* Jogo Interactivo. Disponível em [http://www.bbc.co.uk/history/interactive/games/mummy\\_maker/mummy\\_maker.swf](http://www.bbc.co.uk/history/interactive/games/mummy_maker/mummy_maker.swf). Acedido em Março, 20, 2015

**Quintal, Raimundo (s.d).** *RTP - Madeira e São Miguel à Luz da Geografia.* Disponível em <https://vimeo.com/14973071>. Acedido em Outubro 16, 2014

**RTP Madeira (2010).** *Precipitações extremas, inundações urbanas.* Excerto do Telejornal. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2IM4-HpnLZY>. Acedido em Outubro 16, 2014

**RTP/Farol de Ideias: Reportagem – Sílvia Camarinha (2008).** *Biosfera: Tragédia na Madeira.* Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aTf0h3nobAs>. Acedido em Outubro 16, 2014

**Turismo de Portugal (2012).** *Escolha Portugal - Açores.* Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=JxF\\_7pSVAKE](https://www.youtube.com/watch?v=JxF_7pSVAKE). Acedido em Outubro 16, 2014

**Turismo de Portugal (2012).** *Escolha Portugal - Porto Santo.* Disponível em <https://vimeo.com/72739920>. Acedido em Outubro 16, 2014